

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFÍA

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO, MORAL Y
POLÍTICA II (Ética y Sociología)



LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE
CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDOS IDIOMAS A NIÑOS

TESIS DOCTORAL DE:

MIRIAM FERNÁNDEZ DE CALEYA DALMAU

DIRIGIDA POR:

JOSÉ MIGUEL MARINAS HERRERAS

Madrid, 2013



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
FACULTAD DE FILOSOFÍA
MADRID

Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II
(Ética y Sociología)

TESIS DOCTORAL

**La construcción narrativa de la identidad a través de
cuentos en la enseñanza de segundos idiomas a niños**

Director: Dr. José Miguel Marinas Herreras

Doctoranda: Miriam Fernández de Caleyá Dalmau

A la tortuga *Mablamirapá*, a sus cuidadores y al patio donde vivía,
lugar mágico para jugar, crecer y compartir una historia de vida.

A mis amigos, que me han ayudado en mis historias cotidianas.

ÍNDICE

PARTE I: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN	3
1.1 MOTIVACIÓN	3
1.2 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	4
1.3 METODOLOGÍA	5
1.3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	6
1.3.2 MUESTRA DEL ESTUDIO DE CASOS	8
1.3.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	9
1.3.4 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS	10
1.3.4.1 CUESTIONARIOS	10
1.3.4.2 ENTREVISTAS	10
1.3.4.3 VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO	11
1.3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS	11
1.3.6 DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS	11
1.3.6.1 <i>STORYTELLING</i>	13
1.3.6.2 EL CONOCIMIENTO DE UNO MISMO Y DEL OTRO	15
1.3.6.3 LA CULTURA	17
1.3.6.4 LA ENSEÑANZA DE UN SEGUNDO IDIOMA PARA NIÑOS: L2	19
1.4 PLAN DE TESIS	21
1.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	25

PARTE II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2. LITERATURA, IDENTIDAD Y SEGUNDAS LENGUAS	31
2.1 UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA	32
2.2 LITERATURA, CULTURA Y SOCIALIZACIÓN	35
2.3 LA LITERATURA COMO METÓDICA	39
2.4 EL MODELO APLICADO	44
2.5 EL PORQUÉ DEL CUENTO	48
2.6 LA MULTICULTURALIDAD Y DIVERSIDAD: FENÓMENO PRESENTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIEDAD	50
2.6.1 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	52
2.6.2 LA LOGSE ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL CONOCIMIENTO DEL OTRO	54
2.6.3 LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	57
2.6.4 EDUCACIÓN INTERCULTURAL, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA INTEGRACIÓN	61

2.6.5 INTERCULTURALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA	64
2.7 EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO	65
2.8 EL APRENDIZAJE EN EL NIÑO DE UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DEL CUENTO COMO ELEMENTO INTEGRADOR .	68
2.8.1 LOS CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA	71
2.8.2 LOS CUENTOS Y LA MEMORIA DE LOS NIÑOS	74
2.8.3 LA ESTRUCTURA Y LA GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS	77
2.9 METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.....	81
2.9.1 APRENDIZAJE EN LA PRIMERA EDAD	81
2.9.2 DESTREZAS AUDITIVA Y ORAL COMO INICIO ÚNICO	85
2.9.3 RESPUESTA CORPORAL Y PLÁSTICA: LA PARTICIPACIÓN EN EL DISCURSO.....	88
2.9.4 EL PERFIL DEL PROFESOR.....	90
2.10 EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL CUENTO	93
2.10.1 <i>STORYTELLING</i> : CLAVES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE LOS CUENTOS	95
2.10.2 RAZONES PARA APLICAR <i>STORYTELLING</i> EN EL AULA DE INGLÉS	97
2.10.3 <i>STORYTELLING</i> Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUA INGLESA	97
2.10.4 <i>STORYTELLING</i> Y OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS	102
2.10.5 CÓMO SE APRENDE A TRAVÉS DEL CUENTO	105
2.11 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	115
CAPÍTULO 3. ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO.....	119
3.1 ORÍGENES DEL ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO	119
3.1.1 TEXTO Y RETÓRICA.....	120
3.1.2 TEXTO Y ESTILÍSTICA	120
3.1.3 TEXTO Y GRAMÁTICA. ESTRUCTURALISMO Y TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS	122
3.1.4 LINGÜÍSTICA TEXTUAL Y SU INTERÉS POR EL TEXTO	123
3.2 ¿QUÉ ES UN TEXTO?	125
3.3 MODELOS TEXTUALES. EL MODELO TEXTUAL DE LA GRAMÁTICA SISTÉMICA-FUNCIONAL	126
3.3.1 FUNCIONES DEL TEXTO.....	133
3.3.2 EL DESARROLLO DEL TEXTO	135
3.3.3 EL CARÁCTER DEL TEXTO	136
3.4 LAS DIMENSIONES DEL TEXTO. LOS GÉNEROS LITERARIOS.....	137
3.4.1 LA DIMENSIÓN TRADICIONAL. LOS GÉNEROS.	138
3.4.2 RASGOS ESENCIALES DE LOS GÉNEROS	138
3.4.3 CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE TIPOS TEXTUALES.	139
3.5 LA NARRATIVA. NARRATOLOGÍA	142
3.5.1 LA NARRACIÓN Y DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	144
3.5.2 PRINCIPALES GÉNEROS NARRATIVOS.....	144
3.5.3 LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA NARRATOLOGÍA	146
3.5.4 LA ESTRUCTURA NARRATIVA.....	149
3.5.5 EL ANÁLISIS NARRATIVO.....	152
3.5.5.1 NIVEL DE LA HISTORIA	153
3.5.5.2 NIVEL DEL RELATO	154
3.5.5.3 EL NIVEL DE LA ENUNCIACIÓN	158

3.6 LA NARRATIVA Y LA TRADICIÓN DE LA ORALIDAD	159
3.6.1 EL CUENTO.....	162
3.6.1.1 EL CONCEPTO DEL CUENTO	163
3.6.1.2 EL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL Y EL CUENTO LITERARIO: LAS SIMILITUDES Y LAS DIVERGENCIAS	165
3.6.1.3 EL CUENTO LITERARIO	166
3.6.1.4 LA FUSIÓN DEL CUENTO POPULAR Y EL CUENTO LITERARIO. EL CUENTO INFANTIL.....	170
3.7 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	173

PARTE III: TRABAJO EXPERIMENTAL

CUALITATIVO

CAPÍTULO 4. EL MÉTODO APLICADO: ACTITUDES DE LOS ALUMNO DE MAGISTERIO

4.1 LAS ENCUESTAS	184
4.2 FICHA TÉCNICA DE LAS ENCUESTAS	188
4.3 PRIMERA ENCUESTA (OCTUBRE 2010)	190
4.3.1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN	190
4.3.1.1 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS	190
4.3.1.2 GÉNERO/SEXO DE LOS ESTUDIANTES	191
4.3.1.3 EDAD DE LOS ESTUDIANTES.....	191
4.3.1.4 OTRA ESPECIALIDAD	192
4.3.1.5 NIVEL LINGÜÍSTICO	192
4.3.1.6 ETAPA Y CURSO ESCOLAR QUE IMPARTE EN ENSEÑANZA PRIMARIA	193
4.3.1.7 EXPERIENCIA DOCENTE DE INGLÉS EN ENSEÑANZA PRIMARIA.....	194
4.3.1.8 EXPERIENCIA DOCENTE EN ENSEÑANZA PRIMARIA	195
4.3.1.9 PROGRAMACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL INGLÉS	196
4.3.1.10 CUENTOS TRADICIONALES O LITERARIOS EN INGLÉS	196
4.3.2 ACTITUDES DEL ALUMNO FRENTE A LAS PROPOSICIONES FORMULADAS	197
4.4 SEGUNDA ENCUESTA (MAYO 2011)	269
4.4.1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN.	270
4.4.1.1 CUENTOS TRADICIONALES O LITERARIOS EN INGLÉS	274
4.4.1.2 ACTITUDES DE LOS ALUMNOS FRENTE A LAS PROPOSICIONES FORMULADAS.....	275
4.5 NIVEL DE INGLÉS.....	336
4.5.1 ANÁLISIS DE LAS APLICACIONES DEL MODELO.....	337
4.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO	337

CUANTITATIVO

CAPÍTULO 5. ENTREVISTAS DE HISTORIAS DE VIDA

5.1 JUSTIFICACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA	345
5.2 LA RECITACIÓN (<i>RETELLING</i>) COMO APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA	348
5.3 GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA.....	350
5.4 TRANSCRIPCIÓN	352
5.4.1 ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE VIDA. TABLAS REFERENCIALES	352

5.4.2 CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS	359
5.4.3 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS: EN SEIS EJES TEMÁTICOS	364
5.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	366

PARTE IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 6. UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN UN CUENTO LITERARIO

6.1 ÍNDICE DE TRABAJO PARA <i>STORY-BASED UNIT</i>	371
6.2 <i>THE HAPPY PRINCE</i>	372
6.2.1 INTRODUCCIÓN	372
6.2.2 METODOLOGÍA	373
6.2.3 OBJETIVOS	373
6.2.4 OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS POR ESCENAS.....	375
6.2.5 OBJETIVOS POR ESCENAS	378
6.3 MANUAL DEL ALUMNO	460
6.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO.....	463

PARTE V: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

PARTE VI: BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA

8.1 BIBLIOGRAFÍA CITADA	483
8.2 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	493
8.3 WEBGRAFÍA	498

PARTE VII: ANEXOS

CAPÍTULO 9. ANEXOS

9.1 ANEXO 1: MODELO DE CUESTIONARIO	503
9.2 ANEXO 2: TABLAS DE RESULTADOS.....	509
9.2.1 VARIABLES	509
9.2.2 RECOGIDA DE DATOS PRIMARIOS	510
9.2.3 ELABORACIÓN DE DATOS PRIMARIOS.....	510
9.2.4 ANÁLISIS DE DATOS PRIMARIOS.....	511
9.2.5 TABLAS.....	511
9.3 ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN	563
9.4 ANEXO 4: NIVEL DE INGLÉS	595
9.4.1 CUESTIONARIOS DE NIVEL DE INGLÉS	595
9.4.2 RESULTADOS DE NIVEL DE INGLÉS	605
9.5 ANEXO 5: DATOS DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO	609

No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de la lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión sólo se cumple por medio del lenguaje. [...] Hablar es comprender, comprender es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra misma persona, en formarnos, se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística. **Pedro Salinas**

Los años pasan y son tantas las veces que he contado la historia, que ya no sé si la recuerdo de veras o si sólo recuerdo las palabras con que la cuento. **Jorge Luís Borges**

I keep six honest serving men
they taught me all I knew;
their names are What, Why, When,
How, Where and Who.
[Seis honrados servidores
me enseñaron cuanto sé;
sus nombres son cómo, cuándo,
dónde, qué, quién y por qué]¹. **Yudyard Kipling**

You are stronger than you seem, braver than you believe and smarter than you think. [Eres más fuerte de lo que pareces, más valiente de lo que crees y más listo de lo que piensas]. **Alan Alexander Milne**

To be a person is to have a story to tell. [Ser una persona implica tener una historia que contar]. **Isak Dinesen**

¹ Todas las traducciones de las citas son propias.

PARTE I: INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN

- 1.1 MOTIVACIÓN
- 1.2 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS
- 1.3 METODOLOGÍA
- 1.4 PLAN DE TESIS
- 1.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

1.

JUSTIFICACIÓN

1.1 MOTIVACIÓN

El desarrollo de esta tesis responde principalmente a mi experiencia como docente, a lo largo de 19 años, en metodología del inglés para futuros maestros de inglés de Enseñanza Primaria.

En este trabajo parto de la experiencia que supuso la inmersión lingüística de vivir un año en Londres (1979) aprendiendo una segunda lengua; así como mi licenciatura posterior en Filología Inglesa por la Universidad Central de Barcelona. La experiencia que supuso la inmersión lingüística, que implicaba entonces encontrarme en un contexto nuevo y una lengua que no dominaba, me enseñó a tomar conciencia de que el verdadero valor de la palabra viene a través de la comprensión global de un mensaje en una situación dada y en un contexto lingüístico concreto. Ésta es una de las constantes que he tenido presentes y he utilizado en mi trayectoria como docente en distintos países -EE.UU., Israel y Reino Unido-, y en las diferentes especialidades donde imparto mi enseñanza en inglés: las carreras de Magisterio, Ingenierías y Ciencias Económicas en inglés y carreras de Ingenierías y Humanidades en español. Asimismo, vivir y trabajar en Israel durante tres años me enseñaron a acomodarme y a sobrevivir inmersa en un idioma totalmente nuevo para mí, el hebreo, y una grafía donde no existían recursos de comprensión por aproximación léxica. Esta situación no supuso un aislamiento, sino una oportunidad para desarrollar la atención ante aquellos aspectos que conocía, potenciando las herramientas culturales, léxicas o del campo de la comunicación no verbal, llegando así a la conclusión de que el contexto y los componentes culturales resultan ser mucho más importantes para la comprensión que el conocimiento de cada una de las partes del mensaje.

Más tarde, durante mi labor en el campo de la formación del profesorado, abrí y ocupé la dirección de la oficina internacional del centro universitario donde se llevó a cabo la investigación, donde los futuros maestros se enfrentaban, la gran mayoría de ellos por primera vez, a experiencias educativas nuevas en otros países. Ese interés por ampliar conocimientos vivenciales surge porque se entendía que la interculturalidad suponía un reto educativo en la escuela de nuestro tiempo y los maestros tenían, además de mejorar su nivel de otros idiomas, que coexistir con

otras formas de enseñar y de vivir la inmersión lingüística y cultural. Se partía de la aceptación de esta nueva realidad plural por parte de toda la comunidad educativa y el entendimiento de la cultura como un conjunto dinámico y en movimiento continuo. Por ello, la educación intercultural a través de los proyectos y grupos de trabajos interculturales era una necesidad en la fase de formación de los futuros maestros, porque convivir en la diversidad suponía, y supone todavía, la exigencia de una educación recíproca, de apertura pluralista. Esa educación se basaba en respetar y respetarse, en aportar y también recibir, en reconocer la riqueza que tiene la oferta realizada desde la otra cultura y supone vivir en armonía con ella.

1.2 JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La finalidad general de este trabajo es analizar las didácticas a través de los cuentos en el aprendizaje y la enseñanza de segundos idiomas, en este caso el inglés. Esta investigación sirve para recabar información sobre el método y conocimiento de cuentos literarios o de tradición oral en la enseñanza del inglés, profundizando en la problemática específica y metodologías de enseñanza donde no se utilizan textos auténticos en las aulas de idiomas. Se pretende asimismo analizar el enfoque basado en géneros literarios donde los alumnos desarrollan un mejor conocimiento de ellos mismos y de los aspectos culturales, sociales y técnicos de la lengua que quieren dominar. Y también buscamos las posibilidades que ofrece este método frente a las demandas actuales de mejora de un segundo idioma en los colegios bilingües y en la sociedad de hoy.

Para alcanzar estos objetivos generales hemos trabajado con los alumnos del CES Don Bosco en su último año de diplomatura de Magisterio en la especialidad de lengua inglesa atendiendo principalmente a aspectos que entendemos son parte de su formación intelectual. Con objeto de lograr mejores resultados, este enfoque propone ir más allá de la enseñanza meramente lingüística complementándolo con un enriquecimiento cultural y social y un crecimiento personal a fin de responder a las necesidades de la nueva sociedad multicultural y en permanente cambio.

Los objetivos específicos de este trabajo son: 1.- analizar el nivel de conocimiento de los alumnos sobre una metodología basada en textos auténticos; 2.- identificar el nivel de conocimientos previos que poseen sobre los beneficios culturales de enriquecimiento personal, literarios, funcionales y de destrezas lingüísticas y si los cuentos les pueden aportar y ayudar en su tarea como futuros docentes; 3.- aplicar una metodología donde los elementos que intervienen rebasan las funciones meramente lingüísticas del texto; 4.- definir los aspectos que la metodología propuesta aporta en comparación con la que ellos recibieron y hacer una reflexión sobre sí mismos y su nueva tarea como educadores; 5.- establecer y evaluar aspectos fundamentales en el ejercicio de la docencia como son el perfil que el docente debe tener ante una sociedad en cambio constante, los conocimientos

culturales previos sobre lecturas como estímulo de la enseñanza del inglés y, por último, 6.- la introducción de metodologías que engloben aspectos diferentes a los simplemente lingüísticos para formar alumnos autónomos y responsables en su propio proceso de aprendizaje.

El currículo de una lengua extranjera está reformándose en la actualidad para satisfacer nuevos requerimientos en la formación de estudiantes bilingües, con una capacidad crítica e imaginativa, comunicadores eficaces y aprendices proactivos. Una de las maneras de alcanzar estos objetivos es introducirles en textos auténticos literarios dentro de las aulas de inglés. Al analizar y componer una amplia gama de textos literarios los estudiantes desarrollan una mejor comprensión cultural, social y de aspectos técnicos en el lenguaje meta.

Desde el punto de vista lingüístico, la literatura ofrece a los profesores una oportunidad de organizar el proceso de aprendizaje en torno a estructuras gramaticales, pero contextualizado en el propio texto. Además, desde una óptica cultural la literatura proporciona a los estudiantes un contacto con la herencia cultural de diferentes países. Finalmente desde el punto de vista estético, las ventajas de trabajar con textos literarios son incuestionables. No sólo ofrecen al profesor la oportunidad de introducir a los alumnos en el mundo del arte, sino también iniciarse en su propio camino en busca de una identidad personal. Desafortunadamente, la literatura no ha tenido en el pasado un espacio en las clases de idiomas hasta que los alumnos no alcanzaban el nivel avanzado del dominio de esa lengua.

Con esta investigación comprobaremos si los alumnos, al aplicar un método de enseñanza basado en cuentos, son capaces de aprender aspectos culturales, funcionales y personales que les ayuden a un mejor conocimiento de la lengua, de sí mismos y de su entorno plural.

1.3 METODOLOGÍA

Esta tesis se desarrolla con la convicción de que la literatura puede ofrecer y aportar oportunidades significativas para el aprendizaje del inglés de una forma sistemática e integrada. La narración sobre la que está basada este estudio, y por la que utilizamos diferentes actividades de aprendizaje, es un ejemplo de cuento literario auténtico.

La Unidad de Aprendizaje basada en el relato se desarrolla a través de actividades que tratan de la vida dentro y fuera de la escuela y reflejan los intereses y necesidades de los aprendices. Actividades que surgen y se desarrollan en el mundo fantástico de las historias y que incluyen gradualmente elementos del mundo real tales como la opinión, la descripción o la biografía.

La narración supone el punto de salida desde el cual los aprendices exploran el objetivo principal de cada sesión. Esto será el vehículo para el vocabulario y las estructuras que se presentarán.

La Unidad de Aprendizaje basada en un cuento se ha desarrollado para los alumnos de últimos años de Enseñanza Primaria o primeros de la ESO. Hay 30 alumnos en cada clase. Se ha estructurado en secuencias del relato para que el profesor opte por las actividades que requiera el ritmo de aprendizaje.

La enseñanza de un segundo idioma es importante para el proceso completo de cada aprendizaje, especialmente durante la niñez; supone una gran ayuda en el desarrollo y la adquisición de conceptos comunes en todas las asignaturas. De esta forma, los cuentos tienen un papel importante en el desarrollo vital de los estudiantes y en su proceso de aprendizaje del segundo idioma. Los cuentos tradicionales o literarios como *El niño estrella* o *El gigante egoísta*, de Oscar Wilde², son relatos extraordinarios para contar y usar en el aula e introducir vocabulario nuevo en un contexto comunicativo y con significado.

Se ha optado por esta metodología basada en un cuento para que a los alumnos les sea más accesible el vocabulario de inglés relacionándolo directamente con un contenido y con estructuras gramaticales de uso cotidiano.

El modelo de cuentos basado en las narraciones literarias ofrece un sistema comunicativo que usa el relato como un acercamiento completo al lenguaje. De este modo, conseguimos que una forma agradable y accesible de enseñar vocabulario y estructuras a estudiantes se convierta en un relato. Con las historias contadas o leídas los profesores pueden crear un ambiente cercano y seguro para alcanzar la competencia comunicativa.

El modelo de los cuentos a través de las narraciones literarias describe historias fantásticas que tienen una composición clara: un tipo concreto de inicio, nudo y final. Empiezan con un inicio que explica dónde y cuándo ocurre la historia. Ésta se relata en episodios, que recogen acontecimientos que desembocan en consecuencias que, a su vez, nos llevan a otros acontecimientos. Todo ello contribuye al desarrollo de la imaginación del alumno y le estimula una actitud positiva hacia el aprendizaje.

1.3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las dimensiones que queremos extraer del cuento, trabajadas y analizadas en su lengua original –el acervo cultural y el segundo idioma como vehículo para

² WILDE, O. (2003). *Complete Short Fiction*. London: Penguin Books.

entender las identidades a la que esa lengua nos acerca-, son elementos que tomamos para construir una metodología de la enseñanza de un segundo idioma en la narrativa con el fin de descifrar cómo las identidades y las realidades propias de unos personajes se van construyendo y descifrando a medida que transcurre el relato. Estas realidades e identidades no se podrían alcanzar únicamente con el dominio de la lengua, ni siquiera con la mera lectura de la narración, porque no estamos sólo alcanzando un primer nivel de lectura, sino que pretendemos que el alumno desentrañe y descifre la realidad del otro a través de los relatos.

Todo esto, aplicado a futuros maestros, se materializa en la construcción de una metodología, que cuenta con:

1. Una tipología de cuentos para trabajar con el alumno. Allí aprenden a desarrollar un material de enseñanza del inglés para niños y elaboran, con modelos que se les han ofrecido con anterioridad, una unidad didáctica basada en un cuento literario, cuento tradicional o relato. Este desarrollo debe tener los elementos que componen las dimensiones del lenguaje: las que hacen referencia al contenido, a la forma y al uso del mismo, con sus consiguientes unidades de análisis.
2. Una descripción de los elementos propios del cuento que nos muestran las identidades que el cuento nos ofrece: Lugar, Situación, Personajes, Comportamientos, Intenciones, Voluntades, Dificultades, Situaciones, Conflicto y Resolución
3. Descripción de los géneros que se precisan para la elaboración del cuento.
4. Puntualización de los elementos de expresión que aparecen en el relato y que serán el material gramatical, pero que también servirán de análisis social y de valores.

En la fase de formación y, juntamente con su formación intelectual, los alumnos precisan de un enriquecimiento cultural y social, desde el que van creando su yo-plural, con varios modelos, donde adquieren la capacidad de adaptación a diferentes sistemas educativos, a diferentes ambientes sociales y culturales, en un ejercicio de valorar y comparar para que eso les sirva primero, como personas, y segundo, como educadores en aulas multiculturales o de diversidad en formas de aprender.

Entendemos, pues, la educación no sólo como una fase de adquisición de información, sino de experimentación y la encontramos en actividades como las prácticas educativas en otros países o ámbitos culturales y sociales diferentes.

Existen dos elementos relevantes en el dominio de una lengua: por una parte, el contexto cultural y, por otra, la necesidad de reforzar al alumno en ejercicios situacionales de inmersión lingüística que le capaciten para desenvolverse en el futuro en las diferentes situaciones comunicativas que se les presenten. A esto le

añadimos dos realidades complejas. Primero, estamos trabajando con futuros maestros de inglés y enseñando un idioma fuera del contexto de la lengua meta, con lo que la inmersión parece difícil. Y segundo, la dificultad de los niños para encontrar la motivación y aprender de una forma comunicativa y con valor añadido.

Por ello, hemos encontrado en los cuentos tradicionales y en cuentos literarios una herramienta con la que, por una parte, la inmersión en una historia dada se produce rápidamente por el niño y por otra, el relato nos ofrece miles de modelos situacionales, juegos, etc., junto con una extraordinaria oportunidad de su desarrollo en diferentes ámbitos del alumno: personal, intercomunicativo, lingüístico, actitudinal, cultural, de resolución de conflictos, etc. Trabajando con el cuento el maestro tiene en sus manos un laboratorio de pruebas donde el niño podrá participar jugando e imaginando situaciones adaptadas a su edad.

1.3.2 MUESTRA DEL ESTUDIO DE CASOS

Para conocer el grado de aprovechamiento en la aplicación del nuevo método por parte de los alumnos se aplicaron dos encuestas. Una, en octubre de 2010, nada más iniciarse el curso; y otra, en mayo de 2011, cuando el curso estaba a punto de finalizar. La primera muestra se efectuó con los alumnos de Tercero de la diplomatura de Magisterio en la especialidad de lengua inglesa en los tres grupos, A, B y C, con un total de 90 entrevistados. La segunda se llevó a cabo con los mismos grupos, pero se añadieron aquellos alumnos que durante el primer trimestre estuvieron estudiando en universidades extranjeras dentro del programa Erasmus. Por tanto, el total ascendió a 102 estudiantes.

Nuestro cuestionario propone a los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, además de una serie de preguntas de identificación, dos baterías de enunciados que permitan describir el grado de conocimiento obtenido de la citada asignatura a través de los cuentos y de la lectura de textos literarios. La adhesión o el rechazo en cada una de las formulaciones se intentaron captar gracias a la recopilación de respuestas según la *escala Likert*.

Entre las dos encuestas realizadas, las actitudes sobre algunas cuestiones se pueden organizar en tres tipos: por una parte, las que han tenido un desarrollo positivo; por otra, otras que han permanecido sin mostrar transformación alguna; y por último, están las que muestran un retroceso entre una y otra encuesta.

Uno de los objetivos perseguidos a lo largo de este trabajo de investigación pretende alcanzar el grado de implicación conseguido por los alumnos tras la aplicación del método seguido durante el curso. También se busca estudiar los niveles de satisfacción obtenidos antes y después del estudio del método, ya que

no hay que olvidar que los futuros maestros deberán practicar ellos mismos con textos literarios antes de aplicarlos a los alumnos de Primaria.

1.3.3 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se ha llevado a cabo en el Centro de Enseñanza Superior (CES) Don Bosco en Humanidades y Ciencias de la Educación, un ente privado adscrito a la Universidad Complutense de Madrid (UCM). La filosofía educativa de este centro es promover la formación integral de jóvenes universitarios, realizando el proyecto de San Juan Bosco a través de la Pedagogía del Sistema Preventivo, un proyecto de formación integral que responde a las aspiraciones profundas del individuo.

Los valores están basados en el estilo del Sistema Preventivo: aceptación de la diversidad como riqueza personal y cauce de solidaridad con consecuente formación en la interculturalidad; sentido del deber y la responsabilidad en el trabajo como ejercicio de profesionalidad y búsqueda de la verdad, y, por último, la creatividad, la innovación y el espíritu crítico y de renovación en los procesos formativos, en el propio estilo de vida y frente a los retos que plantean los cambios sociales.

El CES Don Bosco está integrado plenamente en la Comunidad Autónoma de Madrid y el resto de la sociedad española. El centro ofrece, desde 1974, a los jóvenes universitarios, en el marco de la legislación vigente, un ámbito formativo que responde a sus expectativas profesionales y a las exigencias educativas de la sociedad actual a través de los siguientes fines:

- Ser un proyecto de formación de educadores, inspirado en la concepción cristiana de la vida.
- Impartir las enseñanzas de Grado y Educación Social y, en el plan anterior a Bolonia, en la Diplomatura de Magisterio, Educación Social y la Licenciatura de Psicopedagogía.
- Desarrollar campos de formación e investigación educativa en línea con el Proyecto Institucional.
- Adoptar como estilo pedagógico el Sistema Educativo de Don Bosco inspirado en la razón, la religión y la amabilidad.

Por el hecho de estar admitidos y permanecer en dicha institución, los alumnos forman parte de la Comunidad Universitaria y gozan de los derechos establecidos en las disposiciones vigentes (Resolución del 30 de mayo de 1997, B.O.C.M. del 1 de agosto de 1997, sobre el Estatuto del Estudiante), la normativa de la UCM y los Estatutos y Reglamentos del CES Don Bosco.

Los datos estadísticos de los alumnos y especialidades del curso 2011-2012 se incluyen en el ANEXO 5 (página 609).

1.3.4 TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS

Para la parte teórica de este estudio se ha utilizado el análisis de fuentes documentales sobre los diferentes aspectos que esta tesis propone y que han sido esbozados anteriormente dentro de la selección de contenidos desarrollados en la Parte II (capítulos 2 y 3).

Para la parte empírica, en la Parte III, se han empleado dos técnicas metodológicas: una, cuantitativa –las encuestas (capítulo 4)- y otra cualitativa – historias de vida (capítulo 5), que radiografían los cambios y experiencias vividos por los alumnos encuestados sobre sus procesos de aprendizaje y la capacidad de adaptación a las nuevas demandas educativas de la sociedad.

1.3.4.1 CUESTIONARIOS

La base del cuestionario consta de dos baterías de proposiciones y preguntas que sirven para describir el nivel de conocimientos que los alumnos tienen sobre la didáctica del inglés a través de los cuentos. En los cuestionarios se proponen en detalle las múltiples aplicaciones que un texto literario puede ofrecer al maestro. Estas arrancan de la utilización del texto como base de una Unidad Didáctica y trabajan aspectos tan diversos como la entonación, la escucha, la lectura, la interpretación literaria de los personajes, el enfoque por tareas, el aprendizaje comunicativo y del léxico, la didáctica de la oralidad, las funciones emocionales en el aprendizaje de la lengua, la inseguridad que causa el abandono del libro de texto en favor de los textos literarios, la experiencia de lectura de los propios maestros o la interpretación de un fragmento de una obra en el aula, entre otros.

Como complemento al cuestionario que se les puso en octubre de 2010 a los entrevistados se añadió una tercera batería de preguntas abiertas en el cuestionario de mayo de 2011 con las que pudieran expresar sugerencias y opiniones sobre las aportaciones que la nueva metodología ya aplicada había incorporado a sus nuevas metodologías.

1.3.4.2 ENTREVISTAS

Las entrevistas o historias de vida fueron efectuadas entre abril y mayo de 2011, con seis diplomados de Magisterio –cuatro mujeres y dos varones- de edades comprendidas entre los 25 y 41 años. Las historias recogidas quieren tener un enfoque relacionado con el tema de esta investigación y por ello el guión de la entrevista biográfica pretende invitar al encuestado a hablar sobre asuntos relacionados con su vínculo con la lectura y la práctica docente, en seis ejes de

análisis: familia, perfil personal, lectura y libros, perfil docente y metodología recibida durante la etapa de estudiantes.

1.3.4.3 VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

En su diseño se ha tenido en cuenta la evidencia teórica, los objetivos e hipótesis planteadas, así como el juicio de algunos expertos para determinar lo que en este estudio se ha buscado. Ha sido un estudio pluridisciplinar de las diferentes áreas tratadas en este estudio: filología, pedagogía y sociología.

En años anteriores, a modo de estudio piloto, estuvimos realizando encuestas que luego nos llevaron a la encuesta pluridisciplinar que aquí se presenta. Durante ese periodo (desde el curso 2004-2005 hasta el 2010-2011) el método fue aplicado a los siguientes cuentos de Oscar Wilde: *The Remarkable Rocket*, *The Selfish Giant*, *The Happy Prince*, *The Nightingale and the Rose*, *The Devoted Friend*, *The Star-Child* y *The Birthday of the Infanta* y se fueron realizando encuestas relacionadas con el tema de la tesis y sirvieron de estudio piloto a la encuesta final.

Una vez elaborado el cuestionario se revisó, a petición del director de esta tesis, por dos profesores del departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II (Ética y Sociología).

1.3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

Los datos obtenidos fueron procesados cuidadosamente con objeto de garantizar la confidencialidad y darles el tratamiento correcto. Para ello nos ha servido de gran ayuda el paquete estadístico *SPSS 8.0* para *Windows*.

Como se apreciará, los cálculos estadísticos realizados son simples: media, moda, mediana, desviación, porcentaje y, en algunos casos, correlaciones y comparación de medias. Aún así, hay que interpretarlos con cautela, representando tendencias o aspectos relevantes de la percepción de las personas consultadas.

1.3.6 DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Tomando como punto de observación y conocimiento una cultura original, que será la lengua y la cultura inglesas, con los alumnos de lengua inglesa de Magisterio en la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, se intentará demostrar que:

Si enseñamos un segundo idioma de una forma concreta, basándonos en la metodología comunicativa y de significado que aquí se propone, con textos reales de la literatura o relatos de la tradición oral, y transmitiendo la cultura e identidades propias que estos textos nos ofrecen en la narrativa de los cuentos de tradición oral y escrita:

- a) el alumno de una segunda lengua, en este caso el inglés, identifica el significado de la lengua meta más allá de los contenidos léxico-gramaticales
- b) desarrolla el idioma desde sus cuatro destrezas
- c) trabaja los contenidos a través de tareas significativas y situaciones
- d) adapta la teoría de la adquisición del conocimiento (incluido en el enfoque constructivista) donde los alumnos son responsables de su propio proceso de trabajo y aprendizaje, supervisado por los profesores y su entorno.

Llegaremos a la conclusión de que el alumno no sólo habla su idioma y conoce su cultura³, sino que entiende mejor al otro, al de esa cultura distinta a la suya. Lo habrá imaginado desde su interiorización, su dramatización, su análisis, viviendo la historia que ocurre. Incluso puede también conocerse y conocer al otro-yo más cercano pero diferente en planteamientos, en capacidades y pensamientos. Se plantea otras formas de reaccionar frente a las dificultades, se imagina en otro entorno, es otra persona, rehace diálogos y practica frases que él nunca hubiera dicho, pero que otro podría decir. Es "otros" en otras circunstancias y comprende mejor al otro. Puede ser lobo, o madre o niño perdido, puede ser príncipe, o estatua y sin embargo, estar a salvo.

Dentro de nuestro interés como profesores en ahondar en la cultura original y trabajar con textos auténticos y literarios, elegimos como material didáctico la utilización de cuentos. La narrativa, en la forma elegida en esta tesis –el cuento-, nos servirá de herramienta para, por una parte, adentrarnos en relatos auténticos y culturales por medio de los cuales alcanzar otras coordenadas de conocimiento de una lengua y, por otra, trabajar con un material apropiado para los niños que nos ofrecen géneros literarios diversos (dentro de ellos existen grandes posibilidades de materiales con narrativa, poesía y teatro, entre otros). Sobre ellos Bruno Bettelheim escribió en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*⁴, que éstos son una fuente inagotable de placer estético y de gran influencia en la educación de los niños. Por su parte, el autor Seth Lerer en su libro *La magia de los libros infantiles* afirma que: "El relato infantil consiste en encontrar personajes que encajan en el molde de cada uno de nosotros"⁵. Forma parte de la cultura que transmitimos y recibimos, como por ejemplo las fábulas.

Estos cuentos que provienen de una cultura original y propia proporcionan una información sobre:

³ Entendiendo la cultura como un conjunto de roles que relacionan a ese individuo con la sociedad.

⁴ BETTELHEIM, B. (2009). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.

⁵ LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Editorial Crítica, p. 486.

1. Las fábulas, que fueron adaptándose y transformándose en cada época y adquirieron distintos valores religiosos y morales, que son universales y siguen vigentes en el goce que producen en los niños, son reflejo de una cultura.
2. El acervo cultural, es decir, el conjunto de bienes morales o culturales acumulados por tradición o herencia que se desprende de los cuentos, proporciona el conocimiento de unas costumbres y de unas formas determinadas de vivir dependiendo del lugar y la tradición.
3. Por consiguiente, el conocimiento del alumnado que trabaja y profundiza en un segundo idioma y que utiliza los cuentos como material didáctico para ese fin, además de manejar la lengua a nivel gramatical o semántico, entre otros usa el segundo idioma como lengua vehicular encuentra una fuente rica para profundizar y trabajar las identidades, ya que supone un material imprescindible para que los alumnos puedan compararse con los personajes, conocer otros usos y formas de vida y al descubrir al personaje, se descubran a ellos mismos.
4. Es decir, este aprendizaje tiene como fin básico el dominio de un segundo idioma y como fin último alcanzar, en su dimensión más amplia, las manifestaciones de identidades propias, formas de vida e historias de vida que comportan y completan la verdadera medida de una cultura nueva.

Pasemos a continuación a mencionar los elementos desde los que partimos para la elaboración de esta investigación.

1.3.6.1 STORYTELLING

Una vez analizado la razón por la cual los cuentos son una herramienta para desarrollar los diferentes ámbitos del alumno, entra en acción el término *storytelling*, que va más allá en el campo educativo y de formación del menor.

En nuestro análisis de la utilidad didáctica de *storytelling*, nos ocuparemos, en primer lugar, de su lugar en el desarrollo de la competencia lingüística en L2 y, en segundo, de cómo su práctica en el aula puede ayudar a desarrollar otras competencias.

En primer lugar, *storytelling* ocasiona una serie de aprendizajes que parten de una intención comunicativa concreta. Así, el alumno no puede sino contemplar la lengua objeto de aprendizaje como un vehículo de comunicación: un código que sirve para hacer cosas. Esto podría parecer una afirmación trivial si no fuera porque gran parte de nuestra sociedad ha pasado por el sistema educativo con la idea de que el inglés es simplemente una asignatura más, en muchos casos difícil y/o aburrida, pero rara vez con la competencia para entablar siquiera la conversación más

sencilla con un hablante de esa lengua. En la experiencia de tantos educandos, el aprendizaje de la lengua inglesa se asocia primera e inevitablemente con largas listas de vocabulario que memorizar, espacios que rellenar con oscuras e irregulares estructuras verbales y redacciones interminables sobre temas tan tópicos como “mi familia” o “las vacaciones de verano”. Por el contrario, al facilitar una ocasión real de comunicación tan natural para el niño, el uso de los cuentos en L2 motiva al alumno a entender el mensaje propuesto, reaccionar a su contenido y, en segunda instancia, querer perfeccionar su competencia de ese código lingüístico.

Un alumno puede tener un amplio conocimiento de una segunda lengua, incluyendo aspectos culturales, sociales, históricos, pero ser incapaz de interactuar en intercambios comunicativos o responder adecuadamente en determinadas situaciones. Hablamos de la práctica intercultural, donde elementos como la ironía, estructuras propias de relacionarse, expresar ciertos sentimientos o dirigirse a un determinado colectivo no las encontrará en ningún manual de gramática. En la actualidad, los libros de texto del alumnado de Primaria empiezan a introducir estas situaciones en las que el alumno puede desarrollar su destreza intercomunicativa o interactiva, considerada ya en algunos foros como la quinta destreza necesaria para el aprendizaje del idioma. Las otras cuatro son la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha. Sin embargo, contamos todavía con pocas oportunidades, en los libros de texto, con ejercicios situacionales donde el alumno desarrolla lo aprendido en simulacros más o menos motivadores y, cuando lo hace, no ofrecen el contexto y tiempo suficiente para que pueda realmente involucrarse en su papel o en la comprensión de la escena.

Los valores culturales de una comunidad son importantes a la hora de extraer información de una determinada situación y si no se conocen pueden llevar a situaciones de incomprensión y de interferencias incorrectas. El desconocimiento de muchas de estas interferencias provoca en los alumnos una sensación de inseguridad respecto a su conocimiento de la lengua meta. Es necesario, desde luego, explicarles características lingüísticas específicas que afectan a algunas situaciones comunicativas por medio de la participación-dramatización y haciéndoselas vivir como suyas en una situación determinada.

La sociedad hoy en día, tal como analiza Christian Solomon⁶ en su libro *Storytelling*, utiliza el relato como técnica de comunicación, desde la gestión empresarial hasta la publicidad o la política. Un relato en ocasiones adquiere forma de ficción ejemplar, de cuento mágico o de historia épica, pero siempre tiene como objetivo convertir los hechos en narraciones comprensibles y sugerentes o simplemente fabricar la propia realidad. Se trata de captar la atención, de recurrir a

⁶ Cfr. SOLOMON, C. (2008). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Barcelona: Ediciones Península.

técnicas de concentración de la atención pública. Miguel Roig elige la siguiente cita de Francesca Polletta para prologar el libro de Solomon ilustrando así la fuerza persuasiva que el storytelling tiene actualmente en la sociedad, en este caso en la empresa:

Empecé a leer una historia [...]. Mientras tanto los observaba y empecé a ver cómo se suavizaban sus rasgos, ya que escuchaban la historia no con su intelecto, sino con esa parte de infancia que habían conservado. El niño que había en ellos, aquel que creyó en la magia de los posibles, se despertaba; aparecían sonrisas y miradas inocentes. Nuestro héroe, Harold, los devolvía a un tiempo de su vida en que todo era posible. [...] Habían necesitado unos minutos para relajarse, abandonarse, creer ingenuamente. [...] La clase, apaciguada, aceptó entonces la idea de que podía producirse un cambio sin provocar conflictos de amor propio ni tensión. Estos directivos de alto nivel estaban dispuestos a creer, sin proyección de PowerPoint, sin gráfico ni cuadro, sin ejercicio ingenioso, en la sencilla posibilidad de jugar y crear juntos algo innovador y brillante⁷.

1.3.6.2 EL CONOCIMIENTO DE UNO MISMO Y DEL OTRO

A través de la metodología que aquí se propone, los jóvenes, nuestros estudiantes, y a su vez sus futuros alumnos de Educación Primaria, descubren otras formas de ser, descubren su yo y descubren al otro. Conocen costumbres, teniendo incluso que adaptarlas, personalizarlas e individualizarlas. Eso supone una flexibilización de nuevas formas y les ayuda a conocerse a sí mismos y al otro que también llevan dentro.

La inmersión en una nueva lengua desarrolla estrategias donde lo conocido, las referencias de los elementos familiares, nos ayudan a integrar nuevas referencias. Nos sirven de anclaje. Se parte de códigos nuevos para aprender otro modo de comunicarse y con ello viene, como valor añadido, un enriquecimiento de otra forma de ver las cosas, otras maneras, otros entornos, otras historias, otra metodología y, sobre todo, otras necesidades futuras; esto implica que uno aprende proyectándose en las necesidades y futuras realidades más que en lo conocido. De hecho, es una oportunidad única de ver el mundo y reproducirlo a través de la contemplación, de la sorpresa y de la atención que teníamos cuando éramos niños al mostrarnos modelos nuevos.

Según el filósofo Ted Cohen⁸, podemos empatizar con personajes ficticios tan intensamente como lo hacemos con gente real. Cohen analiza algunas de las formas en que la literatura hace suya la cuestión de la identificación y comprensión

⁷ POLLETTA, F. (2006). *It Was like a Fever. Storytelling in Protest and Politics*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 1.

⁸ Cfr. COHEN, T. (2011). *Pensar en los otros. Sobre el talento para la metáfora*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.

interpersonal. Diversos estudios psicológicos concluyen que el bebé no tiene talento para la metáfora. Ese talento requiere primero de la gramática, ya que él no es capaz de verse a sí mismo como si fuera otro. El talento para la metáfora exige capacidad para la empatía: ver al otro como si fueras tú, verte a ti mismo como si fueras otro. La moral deriva también de la empatía: si comprendes lo que siente el otro, sabes qué hacer (y qué no hacer) para ayudarle.

Los neurólogos hablan de las neuronas espejo, que son la capacidad neuronal para imitar conductas y actitudes de congéneres. Es un modo de aprendizaje. De esta forma, viéndote otro, aprendes a ser tú. Somos metáfora del otro. Así es como entiendo que podrá afectarme a mí todo aquello que haya afectado a otro: la empatía. Esa misma empatía es la que utilizamos en clase para trabajar el papel del personaje de los cuentos: nos servirá para jugar a ser otro, a sentir y expresarnos como el protagonista del relato y, al mismo tiempo, aprenderemos a conocernos.

La lengua meta implica una cultura, una nueva forma de: pensar, hacer, hablar, comportarse, reaccionar, relacionarse, trabajar o, incluso, disfrutar. Es lo que entendemos como un estilo de vida propio. Conocer todas esas particularidades cuando se trabaja con relatos originales puede llevar a comprender al otro. Como dice Amin Maalouf, autor que siempre se ha distinguido por su lucha en pro de la libertad y de la tolerancia, en su libro *Identidades asesinas*:

No nacemos con una sola identidad, la construimos y la transformamos a lo largo de nuestra vida. [...] Pretender pertenecer a una sola `cosa´ lleva implícito una actitud parcial, intolerante, sectaria, dominadora, que acaba de convertir a las personas en asesinos o partidarios de los que asesinan⁹.

El sociólogo y economista de origen libanés propone saltar desde la pertenencia a una tribu planetaria hacia una identidad que se percibe como la suma de todas nuestras pertenencias, resaltando la universalidad y no la uniformidad. Cada uno de nosotros, observa Maalouf, somos depositarios de dos herencias: una, vertical, que nos viene de nuestros antepasados, de las tradiciones de nuestro pueblo; la otra, horizontal, producto de nuestra época, de nuestros contemporáneos. Es esta segunda, a juicio del autor, la más determinante y la que anima a todo ser humano a asumir la propia diversidad y entenderla como la suma de diversas pertenencias.

Estas diversas pertenencias podrían considerarse fragmentos, trozos de otras realidades, que por no haber sido vividas no se eligieron como propias. Si se hace trabajar a los alumnos con otras realidades diferentes a las suyas con los cuentos, se les ofrece la libertad de elegir. La elección no le abandonará en su trayectoria personal puesto que, según Claudio Magris, en su obra *El anillo de Clarisse*, la identidad se va construyendo en un proceso que nunca acaba de completarse: si el

⁹ MAALOUF, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial, p. 31.

sujeto es un hormigueo de fragmentos, es también la tensión que lo impulsa a superar y organizar dicho estado; su identidad, consiste en el proceso de su unificación, que jamás concluye pero tampoco se abandona¹⁰.

1.3.6.3 LA CULTURA

La cultura es el tejido social que abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada. Por tanto, las costumbres, las prácticas, las maneras de ser, los rituales, los tipos de vestimenta y las normas de comportamiento y habla son aspectos incluidos en ella. La cultura será el conjunto de informaciones y habilidades que posee un individuo.

Para la UNESCO¹¹, la cultura permite al ser humano la capacidad de reflexión sobre sí mismo: a través de ella, el hombre discierne valores y busca nuevas significaciones: *"The set of distinctive spiritual, material, intellectual, and emotional features of society or a social group. In addition to art and literature, it encompasses lifestyles, basic human rights, value systems, traditions, and beliefs."*(...) *"The preservation of cultural diversity thus implies maintaining and developing existing cultures while ensuring an openness to other cultures"*. [Todo el conjunto de distintivos espirituales, materiales, intelectuales y rasgos emocionales de una sociedad o de un grupo social. Además del arte y la literatura, abarca los estilos de vida, los derechos humanos, los sistemas de valores, tradiciones y creencias. La preservación de la diversidad cultural implica el mantenimiento y desarrollo de las culturas existentes al mismo tiempo que asegura la apertura a otras].

Anna Solé Mena ha investigado sobre el fenómeno del multilingüismo en familias y centros escolares y sus investigaciones recientes en los cinco continentes indican que los niños bilingües o multilingües tienen ventajas cognitivas: suelen ser más explícitos, flexibles y creativos. La investigadora destaca la riqueza cultural que supone el dominio de más de un idioma:

El bilingüe se puede relacionar más fácilmente con gente nueva, de otras nacionalidades o grupos étnicos, y abrirse a otras culturas. Otra ventaja es que, en el caso de que sepan leer en ambos idiomas, tienen acceso a dos literaturas, algo que les abre a otras tradiciones. En este sentido, el bilingüe es a menudo bicultural y, por tanto, conoce dos tradiciones, dos maneras de conversar, de entretenerse y

¹⁰ Cfr. MAGRIS, C. (1993). *El anillo de Clarisse: Tradición y nihilismo en la literatura moderna*. Madrid: Editorial Península.

¹¹ BERNIER, I. (2003). *A UNESCO International Convention on Cultural Diversity*, p. 2-3 <http://www.diversite-culturelle.qc.ca/fileadmin/documents/pdf/update0303.pdf> [consultado el 25 de julio de 2012].

de pensar, algo que suele comportar también mayor tolerancia hacia las diferencias culturales y menos prejuicios raciales¹².

El niño puede tomar distancia de la lengua y darse cuenta de la relatividad con la que un idioma verbaliza el mundo gracias al hecho de que él es capaz de hablar más de uno.

No podemos negar que el aula nos limita en nuestra capacidad para mostrar un proyecto tan ambicioso como el que pretendemos. Pero al poseer el texto, el original, que es el espejo de otras realidades, podemos enseñar a buscar por medio de él la cultura. De esta forma, los alumnos comprenderán más cosas que las palabras, pero también a ellas.

Es con el texto, entonces, cuando prestamos atención a las palabras, a medir lo que decimos, a copiar modelos para luego hacerlos nuestros, nuevos y únicos, cuando los utilizamos, cuando todo tiene un significado, una necesidad y un uso. Es un momento de reflexión sobre el lenguaje y sobre nuestra proyección. Nuestras palabras tienen eco en los otros cuando, por ejemplo, nos proyectamos con los cuentos a ser otras personas. Requerimos unas estrategias que ayuden a saber qué queremos, qué expresamos y qué obtenemos con ello. Como sugiere Pons Bordería:

La práctica de la competencia pragmática debería aparecer dentro de un contexto dinámico. Si queremos que nuestros alumnos sepan agradecer en una segunda lengua no es suficiente con indicarles ciertos exponentes lingüísticos..., ni insertarlos en situaciones comunicativas..., hace falta algo más [...]. El aprendizaje de estrategias de comportamiento lingüístico puede ser una importante vía para el desarrollo de la competencia pragmática¹³.

Hay que tener en cuenta que si creamos contextos situacionales para que la comprensión del texto sea adecuada y los modelos sean naturales y espontáneos, surge la oportunidad de trabajar con historias de tradición oral o historias literarias. El aprendizaje con los cuentos proporciona una fuente de situaciones, lecciones de vida, descripciones de contextos, detalles y matices que determinan el futuro de una historia que no es nuestra, pero que llegará a serlo si la interiorizamos. Tendremos encuentros con personajes que nos obligan a definir, a reflexionar y a experimentar sin arriesgar. Es la riqueza de la tradición oral o de los cuentos literarios o de historias de vida que se fosilizaron en la tradición.

Todo este proceder nos mostrará el carácter integrador de la lengua.

¹² SOLÉ MENA, A. (2012). *Multilingües desde la cuna. Educar a los niños en varios idiomas*. Barcelona: Editorial UOC, p. 33.

¹³ PONS BORDERÍA, S. (2005). La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE, Madrid: Arco Libros, p. 74. En: ASELE. Actas XVI (2005). A.M. FERNÁNDEZ SONEIRA. *La enseñanza de la pragmática en un contexto de inmersión lingüística en una comunidad bilingüe*, p. 266.

En resumen, el conocimiento del alumnado que trabaja y profundiza en un segundo idioma y que utiliza los cuentos como material didáctico para ese fin, además de manejar la lengua a nivel gramatical o semántico, usa el segundo idioma como lengua vehicular y encuentra una fuente rica para profundizar y trabajar las identidades, ya que supone un material imprescindible para que los alumnos puedan compararse con los personajes, conocer otros usos y formas de vida y para que descubriendo al personaje se conozcan a ellos mismos. Además, amplía horizontes y se adentra en las entrañas de la literatura tradicional y literaria.

Es decir, este aprendizaje tiene como fin básico el dominio de un segundo idioma y como fin último alcanzar, en su dimensión más amplia, las manifestaciones de identidades propias, formas de vida e historias de vida que comportan y completan la verdadera medida de una cultura nueva.

1.3.6.4 LA ENSEÑANZA DE UN SEGUNDO IDIOMA PARA NIÑOS: L2

El valor de la palabra no viene aislado, pertenece a un contexto y a una situación que enriquecen y ayudan a su comprensión. Claude Lévi-Strauss razonaba que la lengua era espejo de la cultura: "El lenguaje es susceptible de ser tratado como un 'producto' de la cultura: una lengua, usada en una sociedad, refleja la cultura general de la población"¹⁴.

Estas ideas tan básicas no corresponden siempre a la forma en que se viene enseñando un segundo idioma, donde el léxico se presenta de una forma aislada olvidando así su verdadera función que es la de ser parte de una expresión en una situación particular. Por ello, se precisan modelos de actuación, modelos que sirvan para que el aprendiz los utilice en situaciones y circunstancias concretas pero también para que las adapte, para que adquiera fluidez repitiendo modelos (*controlled activity*) pero poco a poco adaptándola a otras circunstancias (*guided activity*), las propias. De aquí surge la necesidad de ahondar en modelos literarios con situaciones e historias que ayuden al alumno a imaginarse y participar en relatos propios de su edad y en textos motivadores que animen a la participación. Relatos donde los personajes podrían ser ellos mismos y donde las situaciones forman parte o bien del colectivo plural por transmisión de la tradición, o bien universales, porque encierran valores que se actualizan constantemente.

Las actividades sociales que un cuento ofrece en el aula son actividades integradoras de rol la misma. Las relaciones que se vivieron en situaciones de juego, pueden ser trasladadas a otras concretas de la vida cotidiana.

Las actividades pueden ayudar a:

¹⁴ LÉVI-STRAUSS, C. (1969). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 62-73, citado en: R. JAKOBSON. (1981). *Lingüística y Poesía*. Madrid: Ediciones Cátedra, p. 12.

- a) Desenvolverse en una situación que el individuo o el grupo viven inconscientemente, ya sea interna o colectiva en relación con el exterior.
- b) Experimentar las propias posibilidades, las capacidades personales como la comunicación y la acción, que pueden ayudar a una afirmación personal y colectiva.
- c) Como experiencia vital, que proporciona elementos para resolver los conflictos de nuevas formas o comprender realidades que jamás se experimentarían y que suponen un enriquecimiento personal y colectivo de conocimiento de otras realidades.
- d) Revalorización del juego y de las actividades preparatorias y posteriores a la lectura, no sólo como instrumento pedagógico, sino como experiencia vital importante en el proceso de maduración y en la comunicación con el otro. Las actividades en el tratamiento del relato favorecen el conocimiento del individuo porque trabajan situaciones con las que el personaje se enfrenta o vive y que el lector no ha experimentado.
- e) La construcción de la confianza supone la creación de un clima favorable, en el que conocimiento y afirmación dejan paso a un sentimiento de correspondencia. El grado o los matices de esa confianza suponen una configuración de interrelaciones entre cada participante y los otros y el grupo como tal.
- f) Los problemas de comunicación están en la base de muchos conflictos. El desarrollar la comunicación verbal, tanto en la expresión de necesidades o sentimientos como en la escucha activa, es parte de este proceso. Escuchar supone no solamente comprender, sino estar abierto a las necesidades de los demás y al compromiso. El desarrollo de formas de comunicación no verbal supone también una riqueza de innumerables experiencias para la potenciación de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del grupo. Asimismo, representan una interiorización de situaciones vividas por el personaje del relato, porque al experimentar esa realidad, estamos siendo el otro y flexibilizamos nuestra posición entendiéndola.
- g) La cooperación supone un paso más en el proceso de superar las relaciones competitivas. El grupo puede descubrir no solamente las ventajas y posibilidades del trabajo en común en cuanto a los resultados, sino como experiencia vital, desarrollando la capacidad de compartir.
- h) La evolución del grupo lleva a una situación en la que puede desarrollar su capacidad de resolver conflictos. La base que supone el avance en las relaciones dialécticas (afirmación-inseguridad, conocimiento interpersonal-ignorancia del otro, confianza-individualismo, comunicación-incomunicación, cooperación-relaciones competitivas) significa, de hecho, una situación nueva en la que los

conflictos no tienen por qué ser ya algo a evitar, sino a resolver de forma creativa. Por ello, la vivencia desde dentro y el distanciamiento como mecanismo de análisis forman parte de lo que se ha dado en llamar enfoque socio-afectivo.

La forma de los textos guarda una estrecha relación con los procesos de categorización de la realidad que realiza el entendimiento humano por medio de un proceso de abstracción. Por eso se la considera una tipología de carácter cognitivo y, por ello, analizamos los tipos de textos para los fines de la didáctica de las lenguas. En otras palabras, ayudan a los hablantes a reconocer de forma inmediata e intuitiva los géneros en el acto de habla y los oyentes perciben los géneros como modelos ideales para una comunicación más efectiva.

1.4 PLAN DE TESIS

Esta tesis responde principalmente a la experiencia de la doctoranda como docente, a lo largo de 19 años, en metodología del inglés para futuros maestros de Enseñanza Primaria. Está centrada en el cuento como herramienta de trabajo para maestros y estudiantes de Magisterio con objeto de potenciar y ayudar en el aprendizaje de idiomas a los alumnos de Primaria. Esta herramienta ha sido estructurada para facilitar la construcción de las Unidades Didácticas por parte de los maestros.

Dos aspectos nos preocupan a raíz de la experiencia en la formación de profesorado en la materia de didáctica del inglés: a) la preparación de futuros maestros en segundos idiomas en una sociedad más compleja y plural, donde los segundos idiomas son actualmente un requisito laboral y cultural, pero también un acercamiento al otro y b) que los objetivos metodológicos y culturales sean un factor tan importante como los meramente lingüísticos. Nuestro método de trabajo propone experimentar con estos futuros maestros para que posteriormente, desde su experiencia, la puedan aplicar a los niños.

Muchos profesionales de la enseñanza tienden a enfocar su formación sabiendo que serán los libros de texto los que les impondrán- o si se prefiere, facilitarán- su enfoque y metodología e incluso sus contenidos. De ahí que no presten atención al análisis de los contenidos que se les ofrecen. Esta tesis pretende defender un método de aprendizaje que integre también la literatura.

El estudio ha sido organizado en seis capítulos:

En el primero se describe un panorama basado en el contexto personal –factor motivador de este trabajo- y en el método de investigación. Son planteados los elementos fundamentales utilizados en la tesis: una cultura nueva y original nos puede enriquecer por su forma de afrontar la vida y la oportunidad de que el

alumno desentrañe, descifre y descubra otra realidad distinta. La lengua vendrá a través de las dimensiones que nos brinda el trabajo con *storytelling*, que pretende proporcionar al alumno una forma de expresión, cultura y costumbres de la literatura tradicional y literaria de una lengua. Utilizará ésta como una lengua vehicular al tiempo que trabajará también la gramática, la semántica y sus funciones básicas de la comunicación en otro idioma, ya que estas estructuras le ayudarán a concebir la nueva realidad que le espera.

El segundo capítulo analiza y justifica para el aprendizaje de una lengua meta¹⁵, los elementos culturales en la utilización del cuento. Se parte del planteamiento de la multiculturalidad existente en nuestra sociedad y el cambio que se percibió en las aulas hace una década. Ello obliga a transmitir no sólo conocimientos en una lengua extranjera, sino la oportunidad de ahondar en su riqueza cultural como modelo de otras realidades. Se explica la relación que hay entre literatura e identidad. Y se menciona la importancia de la literatura en el desarrollo de nuestro modelo de aprendizaje holístico, que incluye introducir al alumno en un sistema de trabajo con múltiples niveles y perspectivas: trabajar el texto no sólo en su vertiente lingüística (como veremos en el capítulo 3), sino también en la social, cultural y literaria. Con esto, se desarrollarán capacidades importantes como son el pensamiento crítico, la imaginación, la comunicación y el aprendizaje activo. En nuestro estudio, el cuento es un elemento integrador que suma nuevas realidades y acostumbra al niño a flexibilizar sus modelos previamente adquiridos.

El tercer capítulo habla de la lingüística textual. En él se analizan y se comparan distintas variedades textuales. Entendemos que la tipología de textos nos acerca a diferentes situaciones facilitando una dimensión más real y práctica del uso de la lengua, tanto cotidiano como específico, para las circunstancias en las que el hablante tiene que actuar. Los textos nos determinan un uso y las estructuras internas que nos ofrecen determinan los aspectos de su funcionalidad. Por ello recogemos la relación entre texto y retórica, estilística y gramática, y nos preguntamos qué significa un texto y cómo lo acotamos en este trabajo. La estructura de un texto determinado configura un mensaje y nos condiciona a la hora de producir significados. De ahí que este capítulo se dedique al análisis y clasificación de los diferentes textos, ya sean orales o escritos. Estas estructuras específicas son las que nos ayudan y condicionan a configurar una situación determinada.

El cuarto capítulo se centra en el análisis de la encuesta realizada con alumnos y futuros maestros, lo cual permitirá describir el grado de conocimiento obtenido del trabajo con cuentos y textos literarios para fines didácticos por los maestros de lengua inglesa, intentando mostrar el grado de implicación que tienen con esta

¹⁵ "Lengua meta" hace referencia a la lengua extranjera que los alumnos quieren aprender.

metodología y los niveles de satisfacción antes y después de realizar el trabajo y de concluir el curso académico. Antes de ser aplicados a los alumnos de Primaria, los futuros profesores deberán practicar ellos mismos con textos literarios.

En el quinto capítulo se exponen las Historias de Vida de seis alumnos, estudiantes de Magisterio. Se recogen las transcripciones de las entrevistas realizadas a ellos sobre sus vivencias personales y se ofrecen unas estructuras básicas de ese discurso. Las entrevistas giran en torno a los siguientes ejes de análisis: perfil personal y familiar; relación con la lectura y en concreto con los libros que serán la base para su futura docencia; ideal del perfil docente al que aspiran; los límites a los que se enfrentan y el modelo de maestro que tuvieron; sus inquietudes frente al aprendizaje de una segunda lengua y qué les motivó a hacerlo; el esfuerzo individual por hablar y escribir en otro idioma y sobre otra cultura ajena a la suya, y la visión de compromiso y entrega que confiesen tener para realizar la futura labor docente. De este modo, interpretaremos los distintos tipos de comentarios que ofrecen y veremos qué posiciones discursivas tienen entre sí.

El sexto capítulo expone la propuesta en el cuento *The Happy Prince*, de Oscar Wilde, donde observaremos que la trayectoria de aprendizaje de los alumnos irá desde la comprensión de los hechos relatados hasta su aplicación en las destrezas orales y escritas. Veremos cómo este tipo de enseñanza trabaja aspectos vitales en el desarrollo personal del alumno y del mundo en el que se proyectará en el futuro y que, de algún modo, no se produce en un aula convencional de idiomas.

La **hipótesis** directriz de este trabajo es haber tomado la herramienta literaria como punto de observación y conocimiento de una cultura original -en este caso, la cultura inglesa- con el fin de lograr que el alumno entienda mejor al otro. Se pretende subrayar la necesidad de dos elementos relevantes en el dominio de una lengua: el contexto cultural y la conveniencia de reforzar al alumno en ejercicios situacionales de inmersión lingüística que le capaciten para desenvolverse en el futuro en las diferentes circunstancias comunicativas que tenga que afrontar.

Hemos encontrado en los cuentos tradicionales y en los cuentos literarios una herramienta por la que, de una parte, la inmersión en una historia dada se produce rápidamente en el niño y de otra, los relatos nos ofrecen miles de modelos situacionales junto con una extraordinaria oportunidad de desarrollo del menor en diferentes ámbitos: personal, intercomunicativo, lingüístico, actitudinal, cultural, de resolución de conflictos, etc. Trabajando con el cuento el maestro tiene en sus manos un laboratorio de pruebas donde el pequeño puede participar jugando e imaginando situaciones adaptadas a su edad.

El futuro maestro, al enseñar de una forma concreta a través de la herramienta que se propone en este trabajo de investigación, y al transmitir una cultura mediante el

empleo de una segunda lengua y de un relato literario, buscará que el alumno tenga mayor capacidad de comprensión del otro.

¿Cuál es la finalidad de entender mejor al otro? Entendemos que enseñar una segunda lengua sin incorporar un contenido cultural y social no es suficiente. Es un ejercicio baldío. Por tanto, en esta investigación hemos elegido el cuento y los relatos como medio, porque forma parte no sólo de la cultura universal, sino también de la cultura propia de cada individuo por su estructura interna, por los elementos que la integran y los conocimientos que se tiene de los mismos. El cuento nos aporta unas características propias: dónde nace, cómo surge y cómo implica unas formas, unas costumbres, unas maneras de relacionarse y de expresarse. Gracias a todo ello, el alumno de una segunda lengua irá más allá de unos contenidos simplemente léxico-gramaticales.

Asimismo, habrá que tener en cuenta los conocimientos gramaticales del alumno en el aprendizaje del segundo idioma a través del cual se realiza la explicación de los cuentos en cuestión.

Debemos tener en cuenta: a) que los cuentos forman parte de la cultura universal y, por tanto, son textos con una estructura interna conocida por la tradición y el uso, así como de una forma de ser y pensar; b) que nos ofrecen un acervo cultural, una información determinada (las formas, las costumbres, el modo de expresarse, de relacionarse, de buscar soluciones, etc.; c) que se utiliza un segundo idioma como lengua vehicular de estos cuentos y esto ofrece al alumno la oportunidad de mejorar el conocimiento de dicha lengua y d) que enriquecen la identidad cultural del niño y permiten flexibilizar su actitud frente a los otros y frente a otros retos hasta ahora por él desconocidos, pero que en una sociedad plural e intercultural le obligan a afrontar y solucionar nuevos desafíos.

Con este estudio pretendemos desarrollar un modelo que, basado en encuestas e historias de vida, permita evaluar, contrastar o analizar los beneficios que han obtenido los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II con aplicación de la herramienta expuesta que aparece en esta investigación.

Nuestro trabajo es pluridisciplinar porque incluye tres áreas de conocimientos:

a) El filológico/lingüístico, donde se realiza un estudio del texto, puesto que entendemos que la estructura nos ayuda a su comprensión y reproducción, nos facilita unos mismos códigos y nos permite centrarnos en el contenido. Todo ello resulta fundamental en el aprendizaje de una lengua ya que los modelos son el primer paso para la expresión propia y autónoma. Para ello, hemos realizado una prueba de nivel de idioma antes y después de introducir a los alumnos en la nueva metodología de aprendizaje a través de textos literarios.

b) El sociológico a través de dos técnicas diferentes: 1) una encuesta previa antes de trabajar con el modelo, realizada con 90 alumnos/maestros de Magisterio, y otra posterior de 102 alumnos, de reflexión y comprobación de los conocimientos metodológicos adquiridos, donde se plantea conocer cómo la aplicación de esta técnica pedagógica ha afectado los alumnos; y 2) Historias de Vida (una muestra de seis cuestionarios respondidos por dos varones y cuatro mujeres).

c) El pedagógico, que pretende enseñar cómo leer un cuento a través de un segundo idioma. Con la aplicación de un modelo que emplea diferentes niveles y perspectivas en la enseñanza para estudiantes de lengua extranjera: la herencia cultural, las destrezas del lenguaje, la funcional, la crítica literaria y la del crecimiento personal. Este modelo posibilitará al alumno el desarrollo de distintas habilidades lingüísticas y áreas del lenguaje. Asimismo, le ofrecerá el contacto con la cultura de la lengua meta y esto proporcionará un mejor conocimiento de la identidad del propio alumno y del conocimiento del mundo que le rodea.

Lo que hemos buscado conseguir con este estudio es que los alumnos adquieran expresiones nuevas, profundicen en géneros literarios, valoren fórmulas gramaticales desconocidas por ellos hasta ahora y descubran y reflexionen sobre identidades y realidades diferentes a las de su entorno.

Con todo ello pretendemos lograr que el *yo* del alumno se sensibilice frente a la realidad del *otro* y eso, indudablemente, incorporará nuevos elementos a sus costumbres heredadas, flexibilizará otras formas y, en definitiva, permitirá que los alumnos se conozcan a sí mismos y a los otros. Esto, en resumen, demostrará el carácter integrador de la lengua frente a una sociedad cada vez más compleja y multicultural.

Esta investigación propone un método de aprendizaje de idiomas y su evaluación. El elemento innovador del estudio es la aplicación de la pedagogía del *storytelling*, enfrentando al niño, a través del cuento, a una cultura distinta a la suya y haciéndole cuestionar y reaccionar sobre los personajes y sobre él mismo en una realidad y una lengua nuevas para él. El alumno gracias a la utilización de unas nuevas herramientas de comunicación y experiencias jamás vividas hasta ahora posiblemente se planteará otros modelos de conducta.

La tesis concluye con los resultados que arroja el trabajo y se adjuntan, por último, unos anexos con la evaluación del método propuesto.

1.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Esta tesis se desarrolla con la convicción de que la literatura puede ofrecer y aportar oportunidades significativas para el aprendizaje del inglés de una forma sistemática e integrada. La narración sobre la que está basado este estudio es un

ejemplo de cuento literario auténtico. La Unidad de Aprendizaje centrada en el relato gira en torno a actividades sobre la vida dentro y fuera de la escuela. La investigación se ha desarrollado para alumnos de Enseñanza Primaria, con una edad comprendida entre 12 y 13 años.

Los cuentos tienen un papel importante en el desarrollo vital de los estudiantes y en el aprendizaje del segundo idioma (L2). El modelo de los cuentos contribuye al desarrollo de la imaginación del alumno y le estimula una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Aprender un idioma extranjero no es ningún lujo en el mundo global, sino más bien una necesidad. Es un prerrequisito para el entendimiento mutuo, la tolerancia y el respeto por la identidad cultural, así como para promover los derechos y los valores de los demás.

Hemos encontrado en los cuentos tradicionales y cuentos literarios una herramienta por la que la inmersión en una historia dada se produce rápidamente en el niño y el relato nos ofrece miles de modelos situacionales con una extraordinaria oportunidad de desarrollo en diferentes ámbitos. Cuando trabaja con el cuento, el maestro dispone de un laboratorio de pruebas donde el niño puede participar jugando e imaginando situaciones. Emplea la pedagogía del *storytelling*, que va más allá en el campo educativo y de formación del menor.

En nuestro análisis de la utilidad didáctica de *storytelling* nos ocuparemos de su lugar en el desarrollo de la competencia lingüística en el L2 y de cómo su práctica en el aula ayuda a desarrollar otras competencias. *Storytelling* ocasiona una serie de aprendizajes que parten de una intención comunicativa concreta. El uso de los cuentos en L2 motiva al alumno a entender el mensaje, reaccionar a su contenido y perfeccionar su competencia de ese código lingüístico.

Acercar a los alumnos al mundo de la literatura no es fácil. Supone introducirles en un lugar donde deben aprender a ser autónomos, de lo contrario habrá quienes dejen de leer en cuanto abandonen la escuela. *Reading-meaning* (leer-con-significado) es el término nuevo en el que hacemos hincapié en clase para futuros maestros de lenguas, a fin de que cuando elijan un texto de lectura como método de trabajo, piensen que leer sin obtener un significado no es leer.

Nuestra intención es llevar al alumno a un aprendizaje autónomo y motivador para que sea capaz de seguir su proceso más allá de la formación académica o reglada. La utilización de un segundo idioma hace que los jóvenes sean más exigentes cuando eligen y libera sus límites lingüísticos.

Trataremos de demostrar en esta investigación, tomando como punto de observación y conocimiento la lengua y la cultura inglesas con alumnos de inglés de Magisterio, que si enseñamos un segundo idioma de una forma concreta con textos

literarios o relatos de tradición oral y transmitimos la cultura e identidades propias que estos textos nos ofrecen, el alumno irá más allá de los contenidos léxico-gramaticales; trabajará el idioma desde la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha; aspirará a trabajar los contenidos a través de tareas significativas y situaciones, y será responsable de su propio proceso de trabajo y aprendizaje.

El cuento nos servirá de herramienta para adentrarnos en relatos auténticos y culturales mediante los cuales alcanzar otras coordenadas de conocimiento de una lengua, así como para trabajar con un material adecuado para los niños. Como sostiene Bettelheim, los cuentos son una fuente inagotable de placer estético y de gran influencia en la educación infantil (*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*). El conocimiento del alumnado que trabaja y profundiza en un segundo idioma y que utiliza los cuentos como el material didáctico, además de manejar la lengua a nivel gramatical o semántico, usa el segundo idioma como lengua vehicular y encuentra una fuente rica para profundizar y trabajar las identidades.

El aprendizaje a través de cuentos proporciona una fuente de situaciones, lecciones de vida, descripciones de contextos, detalles y matices que determinan el futuro de una historia que no es nuestra, pero que lo será si conseguimos interiorizarla.

PARTE II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2. LITERATURA, IDENTIDAD Y SEGUNDAS LENGUAS

- 2.1 UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA**
- 2.2 LITERATURA, CULTURA Y SOCIALIZACIÓN**
- 2.3 LA LITERATURA COMO METÓDICA**
- 2.4 EL MODELO APLICADO**
- 2.5 EL PORQUÉ DEL CUENTO**
- 2.6 LA MULTICULTURALIDAD Y DIVERSIDAD: UN FENÓMENO PRESENTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y EN LA SOCIEDAD**
- 2.7 EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO**
- 2.8 EL APRENDIZAJE EN EL NIÑO DE UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DEL CUENTO COMO ELEMENTO INTEGRADOR**
- 2.9 METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS**
- 2.10 EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL CUENTO**
- 2.11 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO**

CAPÍTULO 3. ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO

- 3.1 ORÍGENES DEL ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO**
- 3.2 ¿QUÉ ES UN TEXTO?**
- 3.3 MODELOS TEXTUALES. EL MODELO TEXTUAL DE LA GRAMÁTICA SISTÉMICA-FUNCIONAL**
- 3.4 LAS DIMENSIONES DEL TEXTO. LOS GÉNEROS LITERARIOS**
- 3.5 LA NARRATIVA. NARRATOLOGÍA**
- 3.6 LA NARRATIVA Y LA TRADICIÓN DE LA ORALIDAD**
- 3.7 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO**

2.

LITERATURA, IDENTIDAD Y SEGUNDAS LENGUAS

La multiculturalidad existente en nuestra sociedad llevó a un cambio en las aulas hace algo más de una década. Ello nos ha obligado a transmitir no sólo conocimientos en una lengua extranjera, sino la oportunidad de ahondar en su riqueza cultural como modelo de otras realidades. Por ello, al haber un vínculo entre literatura e identidad, utilizaremos la literatura como el elemento clave en el desarrollo del modelo de aprendizaje que proponemos, que incluye introducir al alumno en un sistema de trabajo con múltiples niveles y perspectivas. Con esto, se desarrollarán capacidades importantes como son el pensamiento crítico, la imaginación, la comunicación y el aprendizaje activo. En nuestro estudio, el cuento es un elemento integrador que suma nuevas realidades culturales y acostumbra al niño a flexibilizar sus modelos previamente adquiridos.

La literatura ofrece un abanico de posibilidades para los alumnos que están aprendiendo inglés, bien como lengua extranjera o como segunda lengua.

Desde el punto de vista lingüístico, brinda la posibilidad de organizar el proceso de aprendizaje centrado alrededor de una o varias propiedades gramaticales que revela el mismo texto. Además, el trabajo con obras literarias necesariamente implica el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: comprensión lectora y auditiva, comunicación oral y escrita. Esto es, el alumno participa en el texto primero, como mero receptor, al recibir nuevos conocimientos y nuevos códigos y, después, desarrolla las técnicas de expresión donde muestra su grado de comprensión y asimilación de lo nuevo.

Y aquí es donde entra la literatura como posibilidad de comprometer de un modo total a la persona en el mensaje. La literatura frente al automatismo de la comunicación, basada en formulaciones estereotipadas y bastante rígidamente convencionalizadas, está regida por una elaboración cuidada del discurso, que por lo general huye del automatismo y convencionalización. Es decir, dota de personalidad al mensaje llenándolo de expresividad¹⁶.

¹⁶ MONTESA, S. y GARRIDO, A. (1990). *La literatura en la clase de lengua*. ASELE, ACTAS II, p. 450. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf [consultado el 20 de junio de 2012].

Por otra parte, desde el punto de vista cultural, la literatura facilita al alumno el contacto directo e inmediato con el bagaje cultural de otro pueblo visto a través del prisma del autor y dentro del contexto de su obra. Con la lectura, la realidad que le ha rodeado hasta ahora se amplía, le enriquece, y su identidad también va tomando otros formatos a medida que experimenta con los relatos. Sin ese conocimiento de nuevas realidades y formas de vida, el niño no puede imaginarse ser otro más que el que ya conoce. Lo que él cree que es se ve contrastado, a través de la literatura, con otras existencias, otras formas de vida que le obligarán a ser ellos mismos, lo que elijan:

Por lo que hacemos sabemos quienes somos, nuestro ser se manifiesta en nuestra historia. Pero esto sólo no es suficiente. No somos solamente lo que hemos sido, lo que hemos hecho. Somos también lo que, más allá de nuestro pasado, nos proponemos. De manera que, junto a esa identidad cerrada, clausurada, es posible –y es necesaria- otra identidad: una identidad abierta, prometida, que no viene de atrás, sino que va hacia adelante, hacia una tierra inexplorada, pero esperada. [...] Se trata aquí de una identidad que está siempre en camino hacia sí misma, que no es algo dado, ni definitivamente hecho. [...] Para Nietzsche nuestra identidad es una conquista o una derrota algo que se asume o a lo que se renuncia; pero, en todo caso, algo que no está hecho, sino que está por venir¹⁷.

Finalmente, desde el punto de vista estético, los beneficios de trabajar con los textos literarios son indiscutibles: permiten al profesor realizar un primer acercamiento al mundo de la estética de la palabra y dejar que sus alumnos aprendan a disfrutar de lo bello, así como iniciar su personal búsqueda de la verdad a través del arte, la percepción y la sensación de la literatura en el ser humano.

A pesar de todo esto, durante las últimas décadas la opción de incluir obras literarias en los programas de enseñanza del inglés como Lengua Extranjera o como Segunda Lengua ha provocado bastante polémica. La opinión del profesorado sobre los textos literarios y su valor como herramienta básica en la enseñanza del inglés han ido cambiando con el tiempo. Hagamos un viaje hacia el pasado y veamos cómo.

2.1 UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Desde principios del siglo XX y hasta los años 40, la literatura inglesa ha formado una parte esencial en la enseñanza del inglés en los países de habla no-inglesa.

¹⁷ ÁVILA, R. (1999). *Identidad y tragedia. Nietzsche y la fragmentación del sujeto*. Barcelona: Editorial Crítica, p. 267.

Sin embargo, a partir de mediados del siglo pasado, el rechazo del método de Gramática-Traducción, que basaba la enseñanza de idiomas en la traducción de textos y memorización de largas listas de vocabulario, provocó una oposición al uso de la literatura en el Aula de Inglés.

El declive de la literatura en la enseñanza de idiomas fue más que evidente, según Neil Gilroy-Scott en la introducción que escribió para el libro sobre cómo enseñar literatura en el extranjero: "*Few would dispute that there had been a decline in the prestige of English literature study abroad, particularly in the context of language learning*"¹⁸. [Pocos ponen en duda que ha habido una pérdida de prestigio al hecho de estudiar literatura inglesa, en particular dentro del contexto de aprendizaje del idioma].

El método de enseñanza basado en la traducción de las obras clásicas resultó poco eficaz aplicado a la enseñanza de lenguas modernas. La tendencia de eliminar el componente literario en todos los niveles de enseñanza y concentrarse en el aprendizaje de habilidades de lenguaje, oral y escrito, ha sido a partir de entonces la tónica dominante en general.

No fue hasta 1963 cuando se retoma la cuestión de incluir las obras literarias en la enseñanza de idiomas. Concretamente, en un seminario en el King's College en Cambridge sobre ese tema, los profesores de idiomas insistieron en la importancia de los textos literarios en el aprendizaje del inglés, criticando el enfoque tradicional con su falta de interés hacia el desarrollo de las habilidades lingüísticas y, sobre todo, las habilidades comunicativas. Desde entonces, los profesores de lenguas han optado por nuevas formas de ver las dimensiones en las que se desarrolla la enseñanza de lenguas.

De esta forma, en la década de los años 60 se hace el primer intento de adaptar los textos literarios hacia nuevos objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En cualquier caso, la cuestión de la inclusión de los textos literarios como herramienta del aprendizaje en la clase de inglés ha sido prácticamente ignorado durante muchos años. Como reclama Harold Allen, "*If teachers of English to non-English speakers feel that their concern with composition has been neglected by the specialist, they probably have much stronger reasons for a similar feeling with respect to their teaching of literature*"¹⁹. [Si los profesores de lengua inglesa muestran preocupación por el rechazo por parte de los especialistas hacia las redacciones, probablemente encontrarán una mayor resistencia a enseñar literatura].

¹⁸ Cfr. GILROY-SCOTT, N. (1983). Introduction. En: BRUMFIT, C.J. (ed). *Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches*. Oxford: Pergamon, pp. 1-6.

¹⁹ ALLEN, H.B. & CAMPBELL, R.N. (1972). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Education, p. 281.

La falta de interés hacia el uso de la literatura en el Aula de Inglés ha sido incluso más pronunciada en los años posteriores (desde los años 60 hasta los años 80). Apenas se encuentran investigaciones y publicaciones en el mundo de la educación sobre la importancia de las obras literarias en la enseñanza de idiomas, su potencial y gran valor lingüístico, cultural y educativo. Tampoco se ha hecho ningún intento considerable de recopilación de experiencias educativas con textos literarios. Los programas dirigidos hacia la preparación del profesorado de inglés también adolecían del interés en el tema literario por parte de los profesores de idiomas.

La situación empieza a cambiar a mediados de los años 80. Las instituciones educativas disparan la alarma sobre la falta de conocimientos básicos y habilidades de aprendizaje a diferencia de lo que anteriormente se adquiría a través de los textos literarios. En este sentido, se señala la necesidad inmediata de reintroducir a los alumnos en el mundo literario, del cual han sido cuidadosamente protegidos durante muchos años. Según *Gilroy-Scott*:

*There is an immediate need for guidance over the question of how to introduce students to primary texts of literature from which they have so far been protected, and how to teach the strategies and study habits to enable them to cope with the heavy reading requirements in most tertiary level courses*²⁰. [Hay una imperiosa falta de orientación sobre cómo presentar a los alumnos textos básicos de literatura de los que han sido apartados, así como enseñar las estrategias y hábitos de estudio para facilitarles los requisitos con el fin de que sepan afrontar lecturas más complejas en la mayoría de los cursos de nivel superior].

Además, como meta a largo plazo, se plantea la rehabilitación y reintegración de la literatura como parte integral de los programas de aprendizaje comunicativo, no solamente para minimizar el choque de introducción de los textos literarios, sino también para explotar su enorme potencial como herramienta de aprendizaje.

En los últimos años, el papel de la literatura como componente básico y recurso esencial de textos genuinos en el aula de idiomas aumenta en importancia día a día. Aunque el gran valor de la literatura en el contexto de aprendizaje está siendo reconocido ampliamente, aun hay muchos debates sobre la forma más adecuada de su incorporación en el Aula de Inglés. Múltiples investigaciones y publicaciones sobre los beneficios de los textos literarios en la enseñanza de idiomas han promovido un prometedor florecimiento de ideas y métodos innovadores.

Gracias a todo ello, actualmente muchos profesores consideran el uso de la literatura en la enseñanza del lenguaje como uno de los campos más interesantes de investigación.

²⁰ GILROY-SCOTT, N. (1983). *Op. Cit.*, pp. 1-6.

2.2 LITERATURA, CULTURA Y SOCIALIZACIÓN

Analizando las razones de la incorporación de los textos literarios en la enseñanza del inglés, Sue Horner²¹ organiza en 1983 los factores en tres grupos principales, que derivan en los siguientes conceptos: personales, estéticos, psicolingüísticos y sociales.

Como podemos ver en el siguiente esquema, la introducción de la literatura en el Aula de Inglés contribuye al desarrollo del alumno como individuo, así como también su dominio del lenguaje.

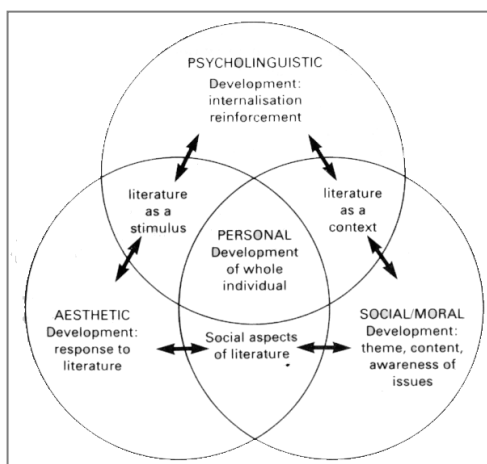


Figura 1: Basado en *Best laid plans: English teachers at work*, editado por Sue Horner.

Joan Collie y Stephen Slater²² señalaron, por su parte, en 1990 factores básicos tales como la literatura como fuente de textos auténticos, el enriquecimiento cultural y del idioma, además de la implicación personal del alumno.

A estas cuatro razones básicas cabe añadir otras secundarias propuestas por Alan Maley²³: universalidad, no-trivialidad, relevancia personal, variedad, fuerza imaginativa y ambigüedad. Estos factores demuestran que los textos literarios pueden ser una herramienta muy poderosa en manos de un profesor mínimamente sagaz e innovador.

Trabajar con textos literarios y auténticos reporta las siguientes características a la hora de enseñar una segunda lengua:

²¹ HORNER, S. (1983). *Best Laid Plans: English teachers at work. A report from the Secondary Committee of the National Association for the Teaching of English*. York: Published by Longman for Schools Council-Longman Resources Unit, p. 49.

²² Cfr. COLLIE, J. & SLATER, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

²³ Cfr. MALEY, A. (2001) Literature in the language classroom. Capítulo 26. En: CARTER, R. & NUNAN, D. (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 180-185.

a) *La literatura como fuente de textos auténticos*: Los textos literarios en su mayoría son material auténtico ya que, salvo algunas excepciones, no están redactados para su uso como material del aprendizaje de idioma. Hoy en día cosas reales tales como horarios de transporte, planes, artículos de periódicos y revistas, anuncios publicitarios, etc. son muy frecuentes en el aula de idiomas ya que permiten al profesor reconstruir situaciones auténticas. Con más razón, la literatura puede ser también un componente provechoso a añadir en las clases, sobre todo cuando el alumno ya tiene adquirido un vocabulario básico. A través de la literatura, los alumnos trabajan con el lenguaje auténtico, dirigido hacia el hablante nativo, familiarizándose con las distintas formas lingüísticas y funciones comunicativas inherentes al país.

b) *Enriquecimiento cultural*: La literatura es, posiblemente, una de las mejores formas de acercamiento hacia la cultura y tradición del país cuyo idioma se está aprendiendo, especialmente cuando las posibilidades de una estancia prolongada en este lugar son limitadas. Las obras literarias, novelas, ensayos, relatos y obras teatrales facilitan al alumno la aproximación a las formas de comunicación del idioma. Los textos literarios, aun siendo obras de imaginación, descubren un mundo lleno de detalles de gran precisión. A través de los personajes, sus pensamientos, sentimientos, tradiciones y costumbres, su forma de pensar y actuar en diferentes situaciones, el alumno tiene la posibilidad de ver el entorno en el que se desarrolla la acción.

c) *Enriquecimiento del lenguaje*: La literatura introduce al lector en el mundo del lenguaje muy elaborado y sofisticado, lleno de las palabras y frases individualizadas propias de un autor. A través de la lectura, los alumnos se acostumbran a las diferentes propiedades de distintos tipos de texto, aprenden las reglas básicas de discurso, conocen las distintas construcciones gramaticales y su forma de conexión. Todo esto lleva a mejorar día a día la producción escrita de los propios alumnos. El hecho de percibir la riqueza y diversidad del idioma en cuestión, hace que empiecen a explorar las posibilidades y la potencialidad del lenguaje.

d) *Implicación personal*: Una obra literaria de gran valor no puede dejar al alumno indiferente. Mientras lee el texto, necesariamente hace un viaje imaginario dentro de la obra. Vive los acontecimientos junto con los personajes. Es capaz de sentir, ver y escuchar todo lo que está pasando a lo largo de la historia. De esta forma, la importancia de entender el significado de cada palabra o cada expresión deja su lugar al afán de seguir la trama y llegar al final, facilitando algo que se podría definir como aprendizaje inconsciente. El alumno se siente más próximo a algunos personajes, identificando con él su forma de ser, entre otras cosas. Esto, sin duda, puede tener un efecto muy positivo sobre el proceso de aprendizaje en general, y del idioma en particular.

e) *Universalidad*: La mayoría de las obras literarias tratan sobre los temas cercanos a cualquier ser humano, independientemente del lugar donde vive: amor, muerte, separación, envidia, etc. Es por ello por lo que los grandes escritores del pasado todavía siguen conmoviendo nuestros corazones.

f) *No-trivialidad*: Muchos métodos tradicionales del aprendizaje tienden a introducir el idioma en un contexto trivializado, lo que genera un rechazo general. En cambio, los textos literarios hacen que el lector crea en la autenticidad e importancia de los hechos.

g) *Relevancia personal*: Los actos, ideas, sensaciones u objetos descritos en el texto literario constituyen a menudo una parte real o imaginativa de la experiencia propia del lector. Todo ello hace que el alumno relacione su vida con los acontecimientos de la obra que lee.

h) *Variedad*: La variedad de los temas que se puede encontrar dentro de la literatura es otra gran ventaja. La diversidad de temas y tipos de texto es realmente sorprendente: desde el lenguaje jurídico hasta los términos propios de medicina, desde un sermón hasta el lenguaje infantil.

i) *Interés*: Los temas tratados en las obras literarias son intrínsecamente interesantes ya que forman parte de la experiencia humana.

j) *La fuerza imaginativa*: Una de las grandes ventajas de la literatura consiste en su poder de sugerir, de llevar al lector a imaginar lo que está más allá de las palabras escritas. Esta característica permite que los textos literarios sean utilizados para hacer debates y discusiones.

k) *Ambigüedad*: La literatura, al ser un mundo subjetivo y asociativo, crea ambigüedades. El mismo texto literario puede ser interpretado de varias formas distintas en función de la persona que lo lee. Es más, sería difícil encontrar dos personas con una percepción idéntica del mismo texto. Aplicada a la enseñanza del idioma, esta característica del texto literario conduce a diversas consecuencias. La primera consiste en que no hay interpretaciones incorrectas, cada una tiene su validez; y la segunda garantiza discusiones dentro del aula ya que la percepción de cada alumno va a ser distinta.

La tolerancia a la ambigüedad permite a las personas reconciliar y acomodar ideas que pueden ser contradictorias o información que puede ser inconsistente. Una persona que es tolerante a la ambigüedad no ve cosas en términos de blanco y negro y no pone información en compartimientos herméticos. Tal persona está dispuesta a aceptar el hecho de que hay muchas tonalidades de grises y que la incertidumbre y la inconsecuencia no deben ser motivo de frustración. La tolerancia

a la ambigüedad ha sido observada como una ventaja en el aprendizaje de una lengua extranjera porque hay ocasiones en que ni los hablantes nativos están de acuerdo en el uso correcto de una expresión determinada²⁴.

El uso de textos literarios para la enseñanza de un segundo idioma ha originado un número amplio de comentarios y publicaciones. Se pueden resumir principalmente en dos puntos de vista diferentes: primero, como disciplina para estudiarla como un producto cultural y, segundo, como fuente de aprendizaje de un idioma. Maley, autor de gran número de artículos sobre este tema, afirma que hay dos enfoques o maneras de aproximación: 1) el estudio de la literatura como crítica literaria, que es el enfoque tradicional (donde se estudia el argumento, la caracterización de los personajes, la motivación, los valores, el entorno, etc.) y cuyo objetivo primordial es la interpretación literaria y 2) el enfoque estilístico, donde el interés se centra en el texto mismo. Este segundo enfoque pretende descubrir elementos como descripciones, paralelismos, etc. basados en interpretaciones. En este caso se requiere primero de un análisis lingüístico previo del texto.²⁵

Sin duda, aunque la literatura aporta, como hemos visto, muchos beneficios también encontramos pedagógicamente algunas dificultades cuando la aplicamos al aula de segundos idiomas, como puntualiza el estudio de Flora Floris²⁶ de la Universidad de Petra Christian (Indonesia), en sus estudio sobre el poder de la literatura en el aula: el problema más común es el vocabulario, que es visto muchas veces por los alumnos como incomprensible. También se quejan de que las palabras no se ajustan al uso cotidiano lo cual distorsiona los métodos convencionales ya conocidos. Además, las estructuras gramaticales y el léxico literario se consideran demasiado complicadas. Asimismo, la extensión de los textos elegidos es una de las dificultades encontradas puesto que "*they do not offer extended contextual support and repetition which longer texts do*"²⁷ [no ofrecen un apoyo extra en el contexto y la repetición, cosa que los textos más largo hacen]. Otra de las dificultades es que los factores culturales pueden presentar dificultades de tal forma que es imposible para el lector extranjero compartir plenamente el abanico de referencias que un lector nativo posee: "*it is clearly impossible for an outsider to share fully the range of references of an insider*"²⁸ [es claramente imposible para un no nativo compartir completamente el abanico de referencias de un nativo].

²⁴ MUÑOZ REYES, E. (2002). *Inmigración y lenguaje: para una didáctica de acogida y hospitalidad*. Madrid: Cáritas Española Editores, p. 150.

²⁵ Cfr. MALEY, A. (1989). Down from the Pedestal: Literature as Resource. En: BRUMFIT, C., CARTER, R. & WALKER, R. (eds.) *Literature and the Learner: Methodological Approaches ELT Documents* 130, pp. 11-24. London: Modern English Publications in association with the British Council, pp. 24-29.

²⁶ FLORIS, F.D. (2004). The Power of Literature in EFL Classrooms. *K@ta*, 6, 1. English Department, Faculty of Letters, Petra Christian University, pp. 4-5.

<http://puslit.petra.ac.id/journals/letters/> [consultado el 11 de junio 2012].

²⁷ DUFF, A. & MALEY, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press, p. 7.

²⁸ *Ibíd.*, p. 7.

2.3 LA LITERATURA COMO METÓDICA

Las perspectivas sobre la enseñanza del inglés a través de la literatura han sufrido unos cambios muy importantes a lo largo de las últimas décadas. Sobre todo gracias a los avances en la teoría crítica, el proceso de la lectura y los cambios en las teorías sociales.

Los teóricos de la lectura han promovido un cambio muy notable en el papel activo que desarrolla el lector a lo largo de su viaje por el texto. Más recientemente, los teóricos sociales han intentado demostrar que el texto es un espacio abierto y compartido por el autor y el lector, en el cual cada uno va construyendo su propia identidad. Por tanto, no es de sorprender que los profesores de inglés no sólo pretenden tratar el texto de una forma crítica, sino también transmitir este conocimiento a sus alumnos.

Sin embargo, en el afán lingüístico de la deconstrucción textual no se puede olvidar que el texto es una obra de arte cuyo objetivo principal es entretener. Tampoco es de olvidar el hecho de que la deconstrucción crítica no es el fin en sí. La literatura ofrece a los alumnos un enorme poder: el poder de tomar decisiones correctas para construir su futuro.

De hecho, Gunter Kress percibió en 1966 el futuro del inglés como una asignatura que ayuda a los alumnos a ser más creativos e innovadores construyendo nuevos significados, además de poder diseñar sus vidas de una forma más constructiva y eficaz: *"the likely futures of literacy [...] with the profound changes in the social, economic and technological world which in the end will shape the futures of literacy"*²⁹ [los futuros posibles de la alfabetización [...] los profundos cambios en el mundo social, económico y tecnológico son lo que al final darán forma a los futuros de la alfabetización].

*These are the skills of the multimodal world of communication. They entail differentiated attention to information that comes via different modes, an assessment constantly of what is foregrounded now, assessment about where the communicational load is falling, and where to attend to now. It is not the form of reading which I was taught - sustained, concentrated attention over an extended period, reading where the only attention went to the text which was being read. By contrast, this is reading for specific purposes, for the information that I need now at this moment*³⁰. [Estas son las destrezas del mundo multiforme de la comunicación. Presuponen una atención diferenciada a la información que viene a través de diferentes modos, como una valoración constante de lo que está en primer plano, valoración sobre hacia dónde se inclina o dónde pretende hacerlo. No es la forma de lectura que se me enseñó –mantenida, atención concentrada por un periodo

²⁹ KRESS, G. (2003). *Literacies: Literacy in the New Media Age*. London/New York: Routledge, p. 149.

³⁰ *Ibíd.*, p. 149.

largo, lectura donde la única atención iba hacia el texto leído. Por el contrario, esto es leer para un propósito específico, para la información que necesito ahora y en este momento].

Este enfoque holístico hacia el texto, hacia la exploración de todas sus perspectivas, es el que marca las últimas tendencias en la enseñanza a través de la literatura.

Aunque pocos investigadores hoy en día ponen en duda la utilidad de textos literarios en la enseñanza de segundas lenguas, en práctica en muchos sitios, y particularmente en España, todavía hay cierta incertidumbre acerca del papel de la literatura en el aprendizaje del inglés. Desde luego, sería imposible pensar en la enseñanza del inglés a través de la literatura en unos términos rígidos y bien definidos. Un profesor, posiblemente, dará más importancia a las estructuras gramaticales y al vocabulario que contiene el texto como ya anotaban Allen y Campbell: *"Literature will increase all language skills because literature will extend linguistic knowledge by giving evidence of extensive and subtle vocabulary usage"*. [La literatura aumenta todas las destrezas del lenguaje porque amplía el conocimiento lingüístico al dar constancia del uso amplio y específico del vocabulario]³¹; el otro hará especial hincapié en el estilo propio del autor, mientras que un tercero se mostrará especialmente emocionado con las experiencias personales de los alumnos.

El modelo de la enseñanza de segundas lenguas mediante textos literarios debe tener en cuenta múltiples factores que puedan influir en el proceso de aprendizaje tales como el nivel de conocimientos lingüísticos del grupo, el contexto, la obra seleccionada y las necesidades particulares del alumnado. Para elaborar el enfoque correcto debemos empezar por definir las perspectivas sobre el lenguaje literario y las posibilidades que nos puede brindar. Representaremos a continuación las siguientes cinco proyecciones sobre el lenguaje en forma de una pirámide.

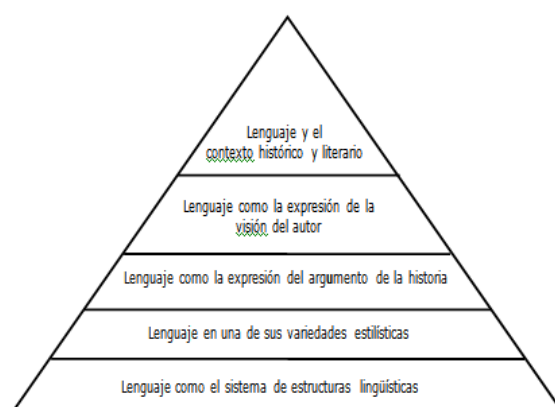


Figura 2: Adaptación de la autora

³¹ ALLEN, H.B. & CAMPBELL, R.N. (1972). *Op. Cit.*, p. 187.

Cada una de ellas se caracteriza por sus propios objetivos, formas y métodos de trabajo. Cada peldaño que se sube hacia la cima de la pirámide requiere un mayor nivel de conocimientos lingüísticos, así como un mayor nivel de la madurez personal.

El primer nivel tiene como objetivo principal el trabajo con las estructuras lingüísticas que el texto ofrece al lector. Los textos literarios brindan al profesor una multitud de posibilidades para crear las tareas enfocadas a la mejora de las cuatro habilidades lingüísticas y, en particular, de la comprensión lectora. El análisis de las estructuras gramaticales situadas en el contexto lleva al alumno a una mejor comprensión del lenguaje. Este nivel abre al lector la entrada a otros niveles superiores. Sin entender el vocabulario y las estructuras principales de lenguaje, *"it is fruitless to expect pupils to appreciate literary works for which they are not linguistically ready"*³². [Sería inútil esperar que los alumnos aprecien aquellos trabajos literarios para los que no están todavía lingüísticamente preparados].

El segundo nivel cobra relevancia en cuanto los aprendices son capaces de apreciar las variaciones estilísticas del lenguaje. En función del texto a trabajar los alumnos pueden contemplar el estilo conversacional en forma de diálogo, el estilo informativo en forma de narración o el estilo poético en forma de un pasaje filosófico. Para los niveles más avanzados, el profesor puede ofrecer el trabajo con los dialectos locales o formas arcaicas del lenguaje que aparecen en el texto.

El tercer nivel representa un paso muy importante desde la percepción del lenguaje como una herramienta de comunicación lingüística hacia el concepto del lenguaje como un transmisor de ideas. Es aquí donde los alumnos empiezan a hablar sobre los episodios o escenas que forman la trama de la historia, el desarrollo de la acción con sus partes correspondientes (introducción, clímax, desenlace), sus personajes principales y secundarios, así como la moraleja.

El texto literario es capaz de crear su propio contexto de aprendizaje, cercano a los contextos auténticos del uso del lenguaje. De esta forma se supera la situación de artificialidad propia de un aula de idiomas. El lector mira a los acontecimientos que pasan ante sus ojos desde un punto de vista irrelevante, o, utilizando el término de Denys W. Harding, toma "el papel del observador" [*the role of the onlooker*]³³, que está al mismo tiempo fuera y dentro de la acción. Harding compara la literatura con la fantasía y el cotilleo. Según este autor, los tres hechos representan distintas formas de hablar sobre los eventos que no hemos podido observar físicamente: cotilleando sobre ellos, utilizando la imaginación o a través de la literatura.

³² LITTLEWOOD, W. (2000). Literature in the School Foreign -Language Course. En: BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. (eds). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, p. 179.

³³ HARDING, D.W. (1972). The Role of the Onlooker. En: *Language in Education: a Source Book*. London/Boston: The Open University Press/Routledge & Kegan Paul, 32, p. 244.

No se debe olvidar que el mundo que dibuja Harding es un mundo desconocido y extraño para el lector, que no forma parte de la cultura anglosajona. El conocimiento de los aspectos culturales es otra de las características imprescindibles para una lectura eficaz. La literatura se convierte en "*a way of assimilating the knowledge of this foreign world, and of the view of reality which its native speakers take for granted when communicating with each other*"³⁴. [Una forma de asimilar el conocimiento de este mundo nuevo y la visión de la realidad que los nativos dan por supuesto cuando se comunican entre ellos].

El cuarto nivel conduce hacia las profundidades transcendentales y filosóficas de la obra, más allá del lenguaje y la simple trama. Analizando el texto literario, los alumnos descubren la visión del autor hacia la vida y la naturaleza del ser humano. De esta forma, una obra literaria situada en el pasado lejano puede cobrar vida y un interés especial para un lector contemporáneo.

El quinto nivel ofrece al alumno dar un paso más allá del texto de la obra, situándolo en el contexto histórico-literario. No consiste en dar una lista cronológica de los datos relacionados con la biografía del autor o los movimientos literarios de la época, sino más bien relacionar los datos histórico-literarios con el resto de las características textuales que han sido descubiertas por el alumno a lo largo de la lectura.

René Wellek y Austin Warren³⁵ propusieron en 1963 diferenciar los factores intrínsecos e extrínsecos. Según estos autores, cualquier texto literario, en cierta medida, está determinado por los factores extrínsecos tales como:

a) *El factor biográfico*: El texto tiene un autor, que vivía en una época concreta y en un determinado lugar. Este texto ha sido escrito en un momento particular de su carrera literaria, posiblemente para una ocasión especial.

Toda esta información puede ser relevante en un momento dado para una correcta interpretación del contenido y la forma de la obra literaria.

b) *El factor histórico*: El texto pertenece a un momento histórico, es posible que refleje un movimiento histórico o que muestre las evidencias de los procesos de índole económica, política, social o ideológica.

c) *El factor estético*: El texto puede llevar el sello de un movimiento puramente estético, relacionado con el proceso de la creación artística y los problemas de la búsqueda de forma, estructura, el uso del lenguaje, género, etc.

³⁴ RIVERS W.M. (1968). *Teaching Foreign-language Skills*. Chicago: University of Chicago Press, p. 280.

³⁵ Cfr. WELLEK, R. & WARREN, A. (1963). *Theory of Literature*. New York: Harcourt Brace.

- d) *El factor filosófico*: Los textos literarios pueden ilustrar los temas propios de otras disciplinas tales como la ética, la psicología, la teología e incluso las ciencias y las matemáticas.

Los factores extrínsecos sobre el texto literario reflejan, por un lado, el interés de diferentes disciplinas científicas en el estudio literario y, por otro, el conocimiento básico que un lector experto necesitará para tener una visión amplia y multifacética del texto.

Sin embargo, no es posible empezar a trabajar con los factores extrínsecos sin haber leído y asimilado el texto previamente. De esta forma, el acercamiento intrínseco sobre el texto recoge todos los procesos que se realizan de forma consciente e inconsciente en todos los niveles lingüísticos a lo largo de su lectura.

El enfoque intrínseco estructura el texto en los siguientes niveles:

- El nivel gramatical*: Incluye la organización de las unidades de expresión, tanto dentro de una oración como entre varias oraciones.
- El nivel léxico-semántico*: Se ocupa del significado de las palabras y los grupos léxico-semánticos. Además, incluye las cuestiones de registro o de estilo del lenguaje figurativo.
- El nivel estructural*: En este nivel del lenguaje se analiza el texto como una entidad única y compleja. Se estudia la organización del texto desde varias perspectivas: narrativa, argumentativa, expositiva o simbólica. Incluye también otros fenómenos que se manifiestan al nivel del discurso tales como la rima, el ritmo, los recursos de cohesión o coherencia, etc.
- El nivel cultural*: Se ocupa del contenido, del mensaje que transmite el texto hacia el lector y su valor en relación con el contexto cultural.

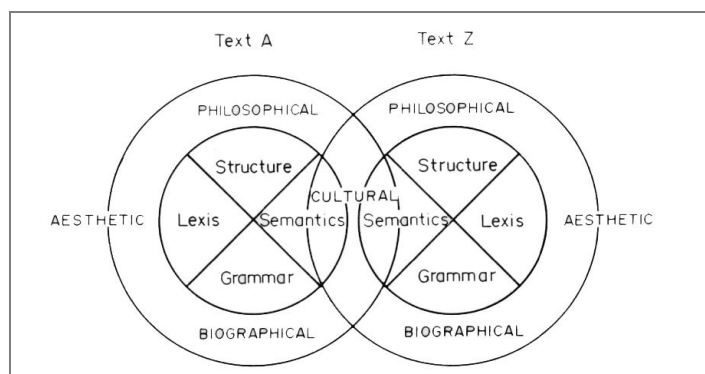


Figura 3: Basado en *Approaches to the Study of Literature: a practitioner's view*, de H.L.B. Moody³⁶

³⁶ MOODY, H.L.B. (1983). *Approaches to the Study of Literature: a Practitioner's View*. Essex: Longman, p. 23.

El enfoque extrínseco se ocupa de lo que el lector aporta a la interpretación, mientras el intrínseco extrae la información que está codificada dentro del propio texto. El extrínseco describe los componentes implícitos de la obra, en tanto que el enfoque intrínseco hace florecer lo explícito.

Aunque todos estos componentes, extrínsecos e intrínsecos, son fáciles de determinar por separado, una vez dentro del texto su reconocimiento puede ser una tarea de mucha envergadura.

Algunos de estos elementos se encuentran en la aplicación del modelo en este estudio. Se podrá ver en el capítulo VI cuando analizamos y desarrollamos un texto literario, en este caso *The Happy Prince*, y lo aplicamos al modelo de la unidad basado en un relato (*Story-Based Learning*), pero desde otras perspectivas que ayudarán al alumno a enfocar su aprendizaje con otros ángulos. Pero, ante todo pasaremos a justificar el tipo de aprendizaje que proponemos.

2.4 EL MODELO APLICADO

En este apartado analizaremos la importancia y magnitud del discurso literario en la adquisición de una lengua extranjera y veremos que el enfoque aplicado en esta investigación utiliza cinco niveles y perspectivas en la enseñanza para estudiantes de literatura inglesa como lengua extranjera: la herencia cultural, las destrezas del lenguaje, la funcional, la crítica literaria y la del crecimiento personal. Todas ellas, integradas en un modelo único –Unidad Didáctica–, ayudarán al alumno a desarrollar distintas habilidades lingüísticas y áreas del lenguaje. Asimismo, le ofrecerán el contacto con la cultura de la lengua meta y esto le proporcionará un mejor conocimiento de su propia identidad y la identificación de la complejidad del mundo que le rodea.

El currículo español sobre la enseñanza de una lengua extranjera está siendo revisado en la actualidad para poder dar respuesta a las demandas de los alumnos de colegios bilingües, desarrollar su pensamiento crítico e imaginativo y formar comunicadores eficaces y aprendices activos. Una de las maneras para alcanzar estos objetivos es la utilización de la literatura inglesa en las clases de idiomas. De este modo, al disponer y analizar una gran variedad de textos literarios, los alumnos tendrán una mejor comprensión de los aspectos culturales, sociales y técnicos de la lengua que aspiran a dominar.

Al trabajar con textos literarios, construyen, deconstruyen y reconstruyen gran variedad de géneros textuales. Así aprenden a mejorar las habilidades literarias básicas y a explorar los contextos históricos culturales y sociales desde donde los textos se crean e interpretan. Además, como ya señalamos en la Introducción, la literatura contribuye muy positivamente al crecimiento personal y desarrollo psicológico.

A pesar de que desde hace muy poco tiempo se ha empezado a conceder más énfasis a la literatura para trabajar en las Aulas de Inglés como segundo idioma, la materia ofrece grandes posibilidades para los estudiantes gracias a la ventaja formativa que los elementos literarios suponen para el desarrollo de una segunda lengua.

La literatura inglesa y estadounidense ha estado presente en los contenidos de las programaciones de inglés como lengua extranjera de los países de habla no-inglesa desde hace más de cien años. Sin embargo, según *Gilroy-Scott*, a mediados del siglo pasado hubo un rechazo muy marcado a su uso en el aula en parte provocado por lo poco apropiado de los métodos de enseñanza empleados³⁷.

La utilización de esta herramienta perdió fuerza. Fue entonces cuando el componente literario se eliminó prácticamente en los niveles inicial e intermedio y la enseñanza se concentró únicamente en la lectura, escritura, escucha y habla del lenguaje.

En España hay en este momento un alto grado de incertidumbre sobre la función que debe desempeñar la literatura en los cursos de inglés en las escuelas. Aunque es innegable que beneficia al desarrollo de las destrezas del lenguaje, existen todavía muchos profesores reacios a incluirla dentro de algún apartado del currículo de las lenguas.

Quienes sí están dispuestos a utilizarla se encuentran, sin embargo, con ciertos problemas como la falta de preparación en el área de la enseñanza de la literatura en L2; la ausencia de objetivos bien definidos sobre su rol en la clase de inglés; la falta de formación de los contenidos en esta asignatura y, finalmente, la carencia de material pedagógico apropiado para impartirla por los mismos profesores de idiomas.

Resulta obvio que se necesita un cambio para que la literatura se incluya en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del currículo en España. Una de las formas posibles es mediante un modelo didáctico que desarrolle las características multidimensionales, culturales y lingüísticas que los textos literarios ofrecen al lector moderno.

De acuerdo con Collie y Slater, hay cuatro razones principales que llevan a un profesor de idiomas a usar la literatura en el aula: que sea un material auténtico que tenga valor; que suponga un enriquecimiento cultural; que haya adquisición del lenguaje y que se logre una implicación personal³⁸.

³⁷ GILROY-SCOTT, N. (1983). *Op. Cit.*, p. 11.

³⁸ Cfr. COLLIE, J. & SLATER, S. (1990). *Op. Cit.*

La literatura es un material auténtico puesto que la mayoría de las obras literarias no se han creado para fines específicos de enseñanza de una lengua. Por ello, se ofrece a los aprendices un lenguaje real y no distorsionado. Además, cuando se trabaja con textos literarios, los alumnos tienen también que enfrentarse a un lenguaje para nativos, y eso les hace ganar una familiaridad adicional con muchos de los diferentes usos lingüísticos, formas y convenciones.

La literatura presenta la cultura de unos hablantes puesto que explora en la experiencia universal humana dentro de un contexto, en una ubicación determinada y con una forma de ser de una gente en particular. Lingüísticamente sirve como tema central de estudio en el aula, pudiéndose desarrollar las cuatro destrezas básicas en torno a la lectura de la obra. Mientras se lee el texto, los estudiantes se involucran en la historia, deseando saber qué va a ocurrir, se sienten cerca de ciertos personajes y comparten sus reacciones y emociones.

Nuestra intención al presentar esta propuesta es enriquecer los enfoques convencionales en la enseñanza de la literatura en un aula de idiomas desarrollando una nueva comprensión multidimensional del lenguaje y del texto. En ello hay una voluntad de estimular a los estudiantes a leer, así como a tener una respuesta positiva frente al nuevo idioma.

El modelo propuesto se inspira en los últimos desarrollos de los educadores australianos³⁹, quienes estudian los textos literarios no sólo desde el punto de vista lingüístico sino también desde el social, cultural y literario. Estas perspectivas reflejan las últimas prácticas desarrolladas en inglés hasta ahora.

Las siguientes cinco perspectivas, integradas en un modelo didáctico⁴⁰, se convierten en una atractiva herramienta de aprendizaje del lenguaje:

Perspectiva cultural: Se basa en la visión de que la literatura representa la historia, la tradición, el conocimiento y las creencias de una sociedad en particular por medio del estudio de los textos. Su significado es atemporal y universal y supone una representación imparcial de la realidad. Según el artículo de Murat Hişmanoğlu: "*Literature is not only a tool for developing the written and oral skills of the students in the target language but also is a window opening into the culture of the target language, building up a cultural competence in students*"⁴¹. [La literatura no

³⁹ <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/rationale> [consultado el 16 de agosto de 2012].

⁴⁰ FERNÁNDEZ DE CALEYA, M, BOBKINA, J. y SARTO, M.P. (2012). The Use of Literature as an Advanced Technique for Teaching English in the EFL/ESL Classroom. En: *Educación y Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Patrimonio y Educación. 27: 220.

⁴¹ HIŞMANOĞLU, M. (April, 2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.1, Turquía. p. 65.
<http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&genre=journal&issn=1305578X&volume=1&issue=1&date=2005&uilanguage=en> [consultado el 19 de enero de 2012].

es sólo una herramienta para desarrollar las destrezas orales y escritas de alumnos de un segundo idioma, es también una ventana abierta a la cultura de ese idioma al que se quiere acceder porque construye competencia cultural en los alumnos].

Perspectiva de las destrezas del lenguaje: Se centra en la enseñanza de las destrezas básicas literarias. Los estudiantes trabajan con textos para familiarizarse en la lectura, escritura, escucha y el habla necesarias para funcionar adecuadamente en el colegio y la sociedad.

Perspectiva del crecimiento personal: Este enfoque apoya la idea de que el aprendizaje del lenguaje es un proceso holístico y natural donde el significado está construyéndose constantemente por los alumnos en un intento por decodificarlo, ya que éstos trabajan con gran cantidad de significados en textos completos y todas las áreas del lenguaje curricular están integradas y son interdependientes. Esta perspectiva está íntimamente relacionada con la teoría de que los lectores son agentes activos en su proceso de construcción y de encontrar una respuesta al texto. Los lectores crean significados individuales en interacción con la íntima intención del autor, puesto que se vinculan emocionalmente con los textos, desarrollando empatía, conectando la ficción con sus propias experiencias y aportando visiones a su condición personal y humana.

Una perspectiva funcional: Tiene por objetivo identificarse con diferentes tipos de texto -diferentes géneros-, usados en una cultura en concreto para lograr unos propósitos determinados, que serán importantes para alcanzar los niveles académicos y darán a los alumnos una gran oportunidad para funcionar con éxito en la sociedad.

Una perspectiva de crítica literaria: Esta última sostiene que los textos son construcciones sociales que reflejan las creencias y valores de su tiempo y cultura. Los textos tienen múltiples significados y los lectores se posicionan por la estructura del discurso, por énfasis u omisiones. Los mismos ofrecen versiones parciales y selectas del mundo, produciendo, reproduciendo y manteniendo las diferentes ideologías sociales.

En la práctica, los profesores deciden las perspectivas que utilizarán en cada texto seleccionado y las actividades correspondientes, dependiendo de las intenciones de aprendizaje para sus alumnos. De hecho, la unidad de trabajo puede enfocarse en dos o tres perspectivas o puede incluir elementos de todas ellas. Un proceso como éste es una herramienta útil para el profesorado en la planificación de un programa de inglés adaptado, enriquecedor y equilibrado para sus alumnos.

El tipo de aprendizaje está relacionado con el aprendizaje conectado o *connected learning*, que pretende integrar las experiencias y las interpretaciones dentro de una visión del mundo que aspira a ser coherente. Permite al niño hacer conexiones a lo largo del currículo. Al enseñar sobre un tema, los alumnos ven su importancia

en la experiencia de aprendizaje y les ayuda a relacionar el conocimiento adquirido con las otras áreas de enseñanza. Todo sistema educativo empieza definiendo cuáles son los objetivos, qué se pretende que los niños aprendan y cuáles son los contenidos que se quiere que cubran. Y, a partir de ahí, todo se basa en eso y se define por eso. No importa quién es el niño, siempre que se cubran los objetivos. Pero deberíamos preguntarnos cuál es la experiencia de aprendizaje que queremos que tengan. Esta es una de las causas por las que recurrimos al cuento.

2.5 EL PORQUÉ DEL CUENTO

Una de las razones por las que han sido escogidos los cuentos como material para el trabajo lingüístico y cultural en esta investigación es debido a los elementos de motivación que ofrecen en el aprendizaje de una lengua extranjera, tanto a niños como a adultos. Igualmente, los cuentos transmiten los valores universales que toda sociedad posee y reconoce.

Los cuentos son el primer paso de nuestra andadura lingüística. Desde pequeños, lo que oímos de boca de nuestras madres son cuentos, historias de vida, relatos, explicaciones de lo que está pasando a nuestro alrededor y que interpretamos. Nos adentramos en el mundo por el camino de una lengua que nos da el conocimiento y estimula nuestra curiosidad, ya de por sí desbordante. Y la lengua que nos brinda información no es una lengua fría, que se limita a presentar unos datos concisos. Todo lo contrario, la lengua de nuestras madres y maestros es creativa, se desborda de anécdotas, repeticiones, sucesos, música, personajes inverosímiles, animales “humanizados”, onomatopeyas, risas y canciones. Ésta es también la lengua de los cuentos. Así es que, al igual que en nuestra primera lengua nos sentimos cómodos aprendiendo de los cuentos, la segunda y siguientes lenguas tienen ya la vía trazada para seguir aprendiendo de esas historias populares que nos hacen ser, en parte, lo que somos. Paul Zweig nos describe esa flexibilidad que poseen las historias y que las hacen idóneas para nuestro objetivo:

*The story resembles a wind filtering through the cracks in a wall: it gives evidence of the vastness. It provides a mobility through time and space.... To enter a story, one must give up being oneself for a while. Self-abandonment to a story is probably one of the crucial forms of human experience, since few cultures have been discovered which did not value it*⁴². [El relato se parece al viento colándose por las ranuras de una pared: da evidencia de la densidad que hay detrás de ellas y ofrece movilidad a través del tiempo y el espacio... Para adentrarse en una historia, se debe dejar de ser uno mismo por un rato. Abandonarse a una historia es, con toda probabilidad, una de las formas decisivas de la experiencia humana, ya que existen pocas culturas que no las valoren].

⁴² ZWEIG, P. (1974). *The Adventurer*. New York: Basic Books, pp. 84-85.

Hemos elegido los cuentos tradicionales y literarios –los primeros, conocidos por los alumnos y los segundos, poseedores de una estructura familiar y universal–, para que la comprensión del cuento no sea un impedimento a la motivación del niño, es decir, que no lo aisle con las dificultades del aprendizaje. Estos textos se desarrollan con un formato y una estructura interna con los que los alumnos están familiarizados puesto que han crecido con su lectura y escucha. Al facilitar la comprensión del cuento con la estructura organizativa interna del mismo, favorecemos la motivación del niño. Es decir, logramos que el desconocimiento del idioma no sea un obstáculo para interesarse por la segunda lengua. De esta forma, él se siente cómodo y proyecta el contenido y la escenificación ya conocidos sobre las frases que van apareciendo. Al ser, tal como esta investigación señala, una historia conocida por el alumno y conseguir con ello su confianza, éste se podrá centrar y también disfrutar más con las actividades que aquí se presentan como complementarias al cuento. En realidad son, en sí mismas, núcleos de conocimientos nuevos e independientes. En el caso práctico de *The Happy Prince* que exponemos al final, por ejemplo: las actividades, los juegos, las interpretaciones de escenas, la inmersión de la historia, los análisis, las canciones o las partes de otras áreas de conocimiento pretenden que el niño aprenda mejor una nueva lengua, adquiriendo más conocimiento y disfrutándola como un juego.

Es una enseñanza a la vez innovadora y tradicional. Aún teniendo en cuenta que en una apreciación superficial podría parecer que determinados instrumentos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a niños han pasado a la historia, seguimos apostando por el cuento. La creciente y acelerada presencia de los nuevos medios de comunicación, el imperio de lo audiovisual, los desafíos de la informática parecen, no obstante, haberlos erradicado. Con todo, nos podemos servir de esos instrumentos. Las TIC son una herramienta excelente para aprender y descubrir la segunda lengua. Sin embargo, contemplamos también que, al parecer, se rompen unas estructuras físicas y mentales que considerábamos adquiridas y establecidas desde nuestra educación y que ahora se ven sometidas a profundos interrogantes debido al desconocimiento y la precipitación. No olvidamos tampoco en absoluto que el fenómeno de la globalización ha cambiado el significado de las fronteras territoriales e influye en nuestras identidades como individuos y como pueblo. Y los niños nacen como parte de esa realidad. Nos preguntamos en este punto si cabe el acercamiento a la lengua a través del folclore y el cuento tradicional por el que apostamos.

Toda esta, digamos, modernización que apuntamos es fácil de comprobar a poco que nos asomemos a nuestro mundo cotidiano. Y sin embargo, o precisamente por todo ello, es hoy más importante que nunca proporcionar a cada ser humano, a esos seres humanos que inician su existencia como los alumnos, una visión amplia del mundo, una búsqueda de un significado coherente de una realidad múltiple que cada día les viene al encuentro. Desde esta perspectiva, qué mejor que crear un recuerdo colectivo común a través del idioma y del cuento.

¿Cómo aprovechar entonces el valor del cuento, de la literatura infantil clásica?

Creemos que la tradición literaria para niños es un legado que vale la pena potenciar en el aprendizaje de una segunda lengua en edades escolares. Estos cuentos contribuirán, sin duda, a que menores de diferentes culturas compartan recuerdos, historias, canciones o juegos comunes y eso formará parte de una memoria colectiva cuando esos niños sean adultos. Son, no lo olvidemos, los ciudadanos de un mundo globalizado diferente a las referencias que tuvimos las generaciones anteriores.

Contribuiremos de esta forma a que los niños sean actores que se comunican con unas referencias comunes y no meros espectadores. Adquirirán la capacidad de imaginarse en el papel de otro, en la piel de otro. A través de situaciones naturales y de un entorno de juegos, podemos procurar que la lengua de exposición del cuento sea, a la vez, la variable más y también la menos importante. La más importante, porque estarán adquiriendo un nuevo vehículo de comunicación y, a la vez, la menos importante porque de manera natural estarán inculcándose en ellos las cuatro destrezas de la lengua meta: la posibilidad de entender, de hablar, de leer y de escribir en ese idioma. Así, la segunda lengua se adquirirá de un modo casi igual a la forma en que se aprendió la lengua materna, y nuestro deber será aprender a escucharlos en sus primeros intentos, ensayos, sin presiones ni reacciones críticas, en busca siempre de una fórmula ideal que les lleve, mediante la imagen, la mímica y la respuesta corporal a los paraísos de la lengua escrita y de la lectura, al reconocimiento de la estructura de los cuentos, de los personajes y de los valores que en ellos se encierra.

Les estamos ayudando si les introducimos en una nueva cultura a través de sus cimientos orales. Nada entonces les parecerá ajeno. Les ayudaremos a enriquecer sus conocimientos con otra cultura común, compartida, como ciudadanos preparados para asumir la pluralidad cultural de la sociedad que les espera. Y para eso, la segunda o demás lenguas nuevas son imprescindibles.

2.6 LA MULTICULTURALIDAD Y DIVERSIDAD: UN FENÓMENO PRESENTE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y EN LA SOCIEDAD

Estamos viviendo tiempos nuevos que requieren de toda la comunidad educativa una renovación respecto a los propios fines de la educación, las demandas de la nueva sociedad y las necesidades del nuevo alumnado. A menos que aceptemos la situación actual y reconozcamos que la homogeneidad en la escuela realmente no ha existido nunca, el fenómeno de la diversidad no dejará de ser la asignatura pendiente de cualquier sistema educativo.

La Unión Europea promueve el multilingüismo como fuente de riqueza cultural que fomenta la comunicación y la comprensión. Algo particularmente importante en un

mundo cada vez más global, especialmente en Europa, un mosaico de culturas y lenguas⁴³ cada vez más unidas por vínculos políticos y económicos. El respeto a la diversidad lingüística y cultural es una de las piedras angulares de la Unión Europea, que establece, en el artículo 22 de la Carta Europea de Derechos Fundamentales, que "la Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística"⁴⁴.

La llegada de inmigrantes en edad escolar puso en evidencia la falta de homogeneidad en el alumnado en la década anterior. La diversidad, en lugar de afrontarse como una oportunidad de cambio, se vio en ese momento como un problema. Hasta tal punto que la población autóctona abandonaba centros públicos para buscar otros con alumnado homogéneo.

No existe todavía un modelo educativo de integración, y menos aún un modelo de sociedad intercultural. No ha habido, ni hay, una política educativa que haya dado respuesta a la diversidad cultural del alumnado ni a las situaciones de riesgo social. Bien es cierto que se están dando respuestas positivas, experiencias dignas de análisis, programas de integración muy bien elaborados y que reportan frutos positivos. Todo se debe al alto grado de compromiso personal y a la profesionalidad de equipos directivos responsables, que han definido un modelo de centro y lo han transmitido a la comunidad educativa de su entorno.

Sin embargo, el fenómeno de la inmigración requiere mucho más que esfuerzos en solitario. La educación intercultural no puede quedar única y exclusivamente en las aulas de enseñanza obligatoria, tiene que alcanzar al conjunto del sistema educativo, a la totalidad de la sociedad y a sus instituciones, leyes y políticas. Es pues un elemento indispensable para toda democracia que aspire a ser plural.

Uno de los mayores logros de nuestro sistema educativo es su carácter universal, obligatorio y gratuito. Hoy podemos afirmar que la escuela no excluye a nadie. Con todo, no puede limitarse a garantizar una plaza en el sistema educativo público a todo niño de padres inmigrantes cualquiera que sea su situación administrativa. Es necesario ajustarlo a esta nueva realidad, de modo que la escuela sea un agente integrador del alumnado y de su familia, respetando a la vez las diferencias individuales. El siguiente paso, en el que todavía queda mucho por hacer, es generalizar la calidad; y esto se consigue no tratando a todos por igual, ni al alumnado ni a los centros.

La concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares es una forma encubierta de segregación. Por tres razones: la primera, la

⁴³ En 2009 la Unión Europea contaba con 23 lenguas oficiales y más de 60 comunidades lingüísticas regionales o minoritarias autóctonas.

⁴⁴ http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/lang<ages/langmin/langmin_eshtml [consultado el 25 de julio de 2012].

concentración de población inmigrante en ciertas áreas geográficas. La segunda, referida a las edades, especialmente en educación primaria. La tercera concierne a la titularidad de los centros, por cuanto la población inmigrante se concentra mayoritariamente en la escuela pública.

Ante el debate entre diversidad de alumnado y fracaso escolar, o dicho de otro modo, la relación entre presencia de alumnado inmigrante y descenso del nivel de conocimiento, hay que afirmar que la diversidad no es una de las causas del fracaso escolar y que el éxito de la educación no debe medirse en función de los resultados académicos. Los centros educativos sostenidos con fondos públicos han necesitado estar dotados de ayuda estatal para estar lo suficientemente preparados y ofrecer una formación intercultural de calidad, con el fin de que las aulas interculturales sean un aliciente que anime a la matriculación de alumnado autóctono.

Sin embargo, hay que contar con que algunas familias y docentes mantendrán sus prejuicios sobre la calidad educativa de los centros interculturales. En ese proceso de reeducación en valores, es fundamental la implicación del conjunto de la ciudadanía.

Las políticas de colegios bilingües en los últimos años, por ejemplo en la Comunidad de Madrid, han supuesto un giro hacia la necesidad de formación escolar bilingüe que prepara a los alumnos, no sólo para entender la interculturalidad fruto de la inmigración, sino para formarles en el seno de un mundo global e internacional.

Es necesario que aprendamos a ser, a saber y a convivir con la interculturalidad si no queremos quedarnos fuera de la nueva realidad social pluricultural, despreciando la riqueza que proporciona el contrato entre los distintos grupos que conviven en un mismo entorno. El sistema educativo tiene el privilegio y la obligación de abrir brecha en esa tarea.

2.6.1 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La interculturalidad va más allá del reconocimiento del derecho a la diferencia, pretende construir nuevos símbolos y significados comunes que hagan posible una integración recíproca enriquecedora y emplea la negociación para el establecimiento de normas comunes.

Este modelo encuentra en la educación formal y no formal un campo abonado para su crecimiento. En este sentido, ha sido la escuela quien más de cerca ha vivido el proceso de integración de los alumnos pertenecientes a minorías con realidades lingüísticas y culturales diferentes. Hasta hace muy poco nadie cuestionaba que el sistema educativo estuviera estructurado por y para el grupo mayoritario. Con la

entrada en las aulas de este alumnado la supuesta homogeneidad de la escuela única ha quedado en entredicho.

Este desafío no debería sorprendernos y obligarnos a cambiar nuestra ruta. Baste mencionar unas referencias básicas para encontrar nuevamente el camino. Esas referencias son la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Acta de Helsinki (1975), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976) y la Constitución Española (1978).

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos⁴⁵, en su artículo 27 dice: "En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenecen a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de un grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y participar su propia religión y a emplear su propio idioma".

Desde la perspectiva amplia de la interculturalidad, la integración está condicionada por la escuela, la familia y la sociedad. Son contextos que influyen e interactúan entre sí. Para lograr un sistema educativo intercultural será necesario ahondar en esta nueva realidad social y valorar la integración laboral, social, el nivel de aculturación, las creencias, valores, condiciones de vida o las expectativas de la familia del alumno. Pero además, y éste es el mayor de los desafíos, será necesario analizar el entorno escolar, los valores, creencias y estereotipos culturales de los profesionales de la enseñanza, su práctica diaria, formación, motivación o expectativas sobre el alumnado inmigrante.

No se trata de una lucha en la que el mantenimiento de la idiosincrasia cultural y lingüística haya de salvaguardarse a costa de cerrarnos a la apertura y al enriquecimiento que representa la pluralidad cultural. Antes bien, las personas asumimos nuestra identidad cultural central y a la vez podemos abrir nuestra identidad a otras culturas. Del mismo modo que una cebolla tiene múltiples capas, las personas pueden ir enriqueciendo su existencia a través de la comprensión y adquisición de otros elementos culturales provenientes de culturas diversas.

Buscamos el reconocimiento de la diversidad intercultural como un valor positivo, que ha estado presente a lo largo de siglos de cambios e intercambios culturales acontecidos en este país. Apostar decididamente por la interculturalidad no debe hacerse sólo por razones históricas, sociológicas, antropológicas y legales, hay también argumentos ideológicos y morales para hacerlo; es el deseo de hablar muchas lenguas, mantener las distintas culturas y de convivir en paz.

⁴⁵ <http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/pidcp.htm> [consultado el 7 de abril de 2012]

El encuentro con el *otro*, con personas diferentes, desde siempre ha constituido la experiencia básica y universal de nuestra especie, tal como sostiene Ryszard Kapuscinski⁴⁶.

Kapuscinski plantea la actitud frente al otro y afirma que se abren tres posibilidades ante el encuentro con el otro: podría elegir la guerra, aislarse tras una muralla o entablar un diálogo.

El escritor y periodista polaco destaca los siguientes elementos:

Hay dos fenómenos aparecidos en el siglo XX: Primero, la oposición de la sociedad de masas, que anula el hecho diferencial del individuo y segundo, la expansión de las estructuras ideológicas totalitarias. Por ello, cabe salvar el valor supremo: el individuo. Luego la noción del Otro subraya la diferencia entre los individuos y sus rasgos individualizadores, únicos e intransferibles⁴⁷.

¿Cómo acercarse al otro cuando no se trata de un ser hipotético, teórico, sino de una persona de carne y hueso que pertenece a otra raza, con una fe y un sistema de valores diferentes, con costumbres y tradiciones de su propia cultura? Kapuscinski cree que se logra primero conociéndose a sí mismo y luego al otro, puesto que la debilidad que muestra cualquier cultura a la hora de conocer a otra es llegar a comprenderla.

Cuando alguien se ve arrancado de su cultura, paga un precio muy alto. Por eso resulta tan importante la posesión de una identidad propia y definida con la firme convicción de que esa identidad tiene fuerza, valor y madurez. Sólo entonces puede el hombre encararse con otra cultura. En el caso contrario, tenderá a ocultarse en su escondrijo, a aislarse, temeroso de otras personas. Tanto más cuanto que el otro no es sino un espejo en el que se contempla –y en el que es contemplado–, un espejo que lo desenmascara y lo desnuda, cosa que todo el mundo prefiere más bien evitar⁴⁸.

2.6.2 LA LOGSE ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL CONOCIMIENTO DEL OTRO

Desde el ámbito educativo, la LOGSE es un buen fundamento para llegar a esa situación en la que seamos capaces de realizar la mencionada apertura y el consecuente enriquecimiento de nuestra identidad. En la LOGSE se encuentra la semilla de una nueva educación aunque todavía no está completamente germinada. El espíritu de la reforma apuesta por adaptar la escuela a los niños y no al

⁴⁶ Cfr. KAPUSCINSKI, R. (2007). *El encuentro con el otro*. Barcelona: Crónicas Anagrama, pp. 15-17.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 18-19.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 19-22.

contrario. Posibilita un proyecto educativo a la medida del entorno en que se encuentra enraizado el centro. Crea un contexto de autonomía. Proclama la importancia de la compensación de las desigualdades y hace de la diferencia un elemento que enriquece el aprendizaje y la convivencia.

Con todo, la LOGSE no está dando los resultados deseados debido a la falta de respaldo político y económico. En muchos casos sus logros se producen gracias al voluntarismo. La reforma no puede quedarse en una mera cuestión técnica, ni debe ser tomada como una receta. La implantación de esa ley reclama un cambio de valores y actitudes y no una mera suma de contenidos transversales sino una revisión del currículo, una organización de los centros diferente, una nueva pedagogía, la participación de toda la comunidad educativa, la integración del centro en la vida del barrio, un auténtico proceso de nueva cualificación profesional y un cambio en los planes de estudio de los docentes.

No estamos hablando de algo futurible sino de un cambio que, al amparo de la LOGSE, además de posible es necesario. Sin duda, es un tema complejo que requiere un gran esfuerzo colectivo porque además la escuela no es el único ámbito educativo existente. Como ya hemos mencionado, toda la sociedad requiere, en mayor o menor grado, de una pedagogía intercultural que la dote de competencias para la convivencia en la diversidad étnica y cultural.

Es cierto que cada uno de nosotros partimos de un referente cultural y de una identidad colectiva. Como ya apuntaba Trajano Decio, gobernador de la Hispania Tarraconense entre 235-238 y emperador romano entre 249 y 251: "No cabe esperar que una madre enseñe a sus hijos costumbres diferentes a las suyas". Sin embargo, ahora tenemos la oportunidad de enriquecer esa identidad mediante el conocimiento, reconocimiento y respeto de la pluralidad cultural existente en nuestra sociedad, presente en nuestras escuelas.

Es por tanto, a través de la educación en los valores de la interculturalidad como se pueden superar las reacciones más negativas de la naturaleza humana: prejuicios, rechazo al diferente y miedo a lo desconocido, entre otras causas. Porque el mero contacto con personas de otras culturas no es un indicador fiable de la interiorización de actitudes y conductas favorables a la diversidad. Para ello es necesaria una educación intercultural y multilingüe que nos ayude a resolver los conflictos que lógicamente surgen en la convivencia diaria.

La educación intercultural es tan natural como urgente, no sólo para que el sistema educativo pueda cumplir con los propósitos de la LOGSE, sino además para promover el surgimiento de un nuevo modelo de sociedad y de ciudadanía. Es necesario hacer de la interculturalidad un indicador de la calidad educativa y un agente de integración social, dentro de las posibilidades y limitaciones que tienen la educación y la institución escolar para realizar ese elevado propósito.

Desde el sistema educativo es necesario estar a la vanguardia, marcando la pauta, comunicando a otras instancias sociales la necesidad de asumir una identidad enriquecida y diversa, en una sociedad que camina a pasos agigantados hacia la globalización. Porque los conflictos culturales han de resolverse mediante una educación intercultural y los conflictos sociales han de afrontarse mediante la cohesión, la heterogeneidad, la justicia y la equidad.

La cohesión social no puede defenderse a través del mantenimiento de una cultura monolítica y cerrada en sí misma. Las tecnologías de la información y la comunicación han convertido nuestro planeta en una pequeña aldea donde las identidades individuales y colectivas se crean y recrean en un continuo proceso de definición y redefinición, de mantenimiento y cambio, de ajustes y desajustes. Si la sociedad y la cultura están vivas, la identidad es un proceso permanentemente inacabado. A este razonamiento hay que ponerle un límite, porque al dar tanta importancia a la cultura podemos olvidarnos de la satisfacción de las necesidades primarias de las personas. Detrás del discurso de la interculturalidad y la ciudadanía son necesarias acciones positivas a favor de la justicia y la equidad social.

La atención a la diversidad es el complemento de la enseñanza comprensiva que promueve la LOGSE. Todo el alumnado es diferente, personal y culturalmente, y no todos son socialmente iguales, pues no existe una igualdad real de oportunidades. Los objetivos principales de la atención a la diversidad son: la promoción de la igualdad de oportunidades y el hecho de mantener a la educación fuera del mercado de bienes educativos.

Estos objetivos quedan distorsionados desde el momento en que se asimila el término diversidad a dificultades de aprendizaje, o se habla de diversidad para ocultar la desigualdad. En este mismo sentido, los sectores más desfavorecidos social y culturalmente, son los que necesitan una mayor atención educativa. Si bien es cierto que el sistema escolar no puede acabar con las diferencias sociales, sí puede influir en las personas y en su hábitat más próximo.

Es necesario superar la idea de que la atención a la diversidad conlleva necesariamente un descenso de la calidad. Otro error es creer que la atención a la diversidad es sólo atención a los desfavorecidos o a los colectivos que generan conflictos, lo cual conduce a confundir diversificación con segregación escolar. Un modelo educativo de calidad no puede construirse siguiendo los criterios del mercado de la oferta y la demanda. La calidad educativa no puede quedar sólo en manos de determinados centros a los que acuden los hijos de las clases privilegiadas. La calidad educativa tiene que alcanzar a todos los centros educativos públicos. Un sinónimo de calidad ha de ser la educación intercultural que todos los centros sostenidos con fondos públicos han de poder ofrecer.

Tal vez lo más honesto sea sucumbir a la idea de que no hay un modelo único universal e infalible de intervención. Que lo que el sistema educativo demanda es un marco común, una serie de orientaciones, una actuación rápida y eficiente en cuanto a la dotación de recursos, un cambio de valores y actitudes entre los miembros de la comunidad educativa y que cuente con los recursos para poner en práctica lo que la LOGSE, la LODE, la Constitución Española y la Carta Universal de los Derechos del Hombre proponen.

Actualmente los elementos que emplea la LOGSE para la atención a la diversidad son: profesorado de apoyo, programas de compensatoria y departamentos de orientación. El conjunto de programas específicos de educación compensatoria puede tener una triple vertiente: individual, escolar y social. La primera atiende de forma individual al alumnado desfavorecido, la segunda se centra en acciones compensatorias a favor del centro que cuenta con alumnado en situación de exclusión social, mientras que la tercera se dirige a paliar las situaciones de exclusión social. A pesar de estas medidas, la atención a la diversidad no se encuentra ni plena ni convenientemente atendida.

2.6.3 LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El profesorado debe adaptarse no sólo a la realidad del alumnado inmigrante, sino a la formación de alumnos que dependerán de una realidad plural mayor en su futuro, con el fin de flexibilizar y enriquecer sus referencias culturales en su formación

Resulta esencial reconocer la importancia de los profesionales de la educación, porque ellos, en especial los docentes, son para el alumnado inmigrante y plural un referente de la cultura del país receptor. Las expectativas del profesorado respecto a la integración social, escolar y el rendimiento académico son un elemento condicionante para estos niños. Es importante que las expectativas del docente estén basadas en una comprensión desestigmatizada de las diferencias sociales y culturales, en un conocimiento no estereotipado ni enjuiciado por las diferentes culturas presentes en el aula. En definitiva, el conocimiento, el reconocimiento y el respeto son algunos de los elementos que han de estar presentes en los centros para contribuir a la mejor inserción del alumnado inmigrante.

Los docentes, protagonistas de excepción de los vertiginosos cambios sociales que se están produciendo en nuestra sociedad, realizan su actividad desde sus propias cosmovisiones, de ahí la importancia de fomentar actitudes positivas hacia la interculturalidad, la comprensión de este fenómeno y la adquisición de competencias interculturales a fin de canalizar los lógicos conflictos sociales, culturales y relacionales dentro de los centros.

Seguramente, la docencia es una profesión socialmente poco valorada. Tal vez sea cierto que su capacidad para transformar la sociedad sea limitada, pero es incuestionable que en sus manos está la posibilidad de influir en las vidas de muchos niños y de sus familias. Sólo cuando los profesionales de la enseñanza adquieran una conciencia favorable a la interculturalidad podrán transmitir los valores positivos de ésta, lograrán proyectar unas expectativas positivas sobre todos los alumnos y sus familias y conquistarán el reconocimiento social que su vocación y entrega merecen. Es una oportunidad de formar futuros ciudadanos en la pluralidad, preparándoles también para los próximos cambios que, sin duda, deberán afrontar a lo largo de su vida. Por ejemplo, los cambios a los que en estos tiempos de crisis tienen que acostumbrarse los jóvenes cualificados recién salidos de la universidad, obligados a emigrar para buscarse un porvenir laboral:

La necesidad de sobrevivir o simplemente satisfacer las más elementales necesidades exigen cambios, muchas de ellos forzados y tremendamente acelerados. Ello confronta la urgencia de modificar hábitos, y la propia cultura (lengua, costumbres, valores y formas de vida), y "asumir" los de la localidad a donde se emigra o se acude –ocasionalmente o regularmente-. Un inmigrante corre el riesgo de que se le integre y asimile perdiendo su cultura y sus diferencias, de que actúe y piense del modo que le conviene a quienes determinan las cosas del lugar a donde haya emigrado. Este es un riesgo de pérdida de alteridad o de trastocamiento de la misma⁴⁹.

Una de las mejores ayudas que pueden tener los equipos directivos y los docentes para facilitar la integración es la existencia de unos materiales curriculares adecuados, que recojan la diversidad cultural sin caer en el folclore ni en la reproducción de tópicos culturales, sociales, religiosos, étnicos o de género.

La escolarización del alumnado inmigrante es un reto para el sistema educativo y para la formación de los profesionales de la enseñanza. La formación es una de las claves de la integración. Debe ir más allá del dominio de las asignaturas que imparten y de las habilidades psicopedagógicas necesarias. Es necesario que ésta camine en los dos sentidos: formación del inmigrante (niño, adolescente, joven y adulto, es decir en todos los niveles) y formación de los profesionales de la enseñanza, que requieren un conocimiento y comprensión intercultural tanto del fenómeno migratorio como de la importancia de ofrecer a todos los alumno por igual otras realidades culturales diferentes a la propia, de la realidad y la identidad del alumnado, de sus familias y rasgos culturales característicos (lengua, religión, costumbres e idiosincrasia), para dar respuesta a sus problemas y contribuir a la reconstrucción de su identidad y a su integración social. Como Jaume Botey señala al respecto:

⁴⁹ MUÑOZ REYES, E. (2002). *Op. Cit.*, p. 37.

Toda identidad se alimenta de la alteridad, del choque constante. Y el siempre inestable equilibrio entre identidad y alteridad, entre lo particular y lo universal, entre pasado y futuro, entre tradición y cambio es la base del pluralismo. La defensa a ultranza de la tradición, de la propia identidad, de la diferencia, conduce a un relativismo cultural cargado de conflictos insolubles. El pluralismo, por el contrario, formado por diversos elementos como un amasijo lentamente construido, no descansa en la diferencia sino en el diálogo y en el reconocimiento del parentesco de unas culturas con las otras⁵⁰.

También es preciso conocer los sistemas educativos de los países de origen, sobre todo en el caso de los niños de incorporación tardía. Conocer sus aspectos curriculares, organizativos y metodológicos.

Como ya ha sido comentado anteriormente, en la población inmigrante encontramos la misma heterogeneidad que la existente entre la población autóctona del país receptor. Esto quiere decir que cada alumno es único y diferente. Por tanto, lo mejor será tratarlos como personas únicas y despojarnos de los clichés culturales y particulares para centrarnos en la comprensión de las personas. Sin embargo, esto no tiene que ir en contra de la obtención de un conocimiento básico sobre las culturas, costumbres e historia de las realidades presentes en las aulas.

El cambio social acelerado que experimenta nuestra sociedad no está teniendo una suficiente repercusión en la formación inicial y continua de los profesionales del sector. Un cambio de la magnitud que el sistema educativo registra requiere todo un proceso global de formación de los profesionales de la enseñanza, con el fin de que la adaptación a la nueva realidad de las aulas no resulte tan problemática como lo está siendo hasta el día de hoy.

En lo que se refiere a la formación inicial, es necesaria la introducción de disciplinas relativas a la educación intercultural y bilingüe en los planes de estudio en las Facultades de Pedagogía y en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. En cuanto a la formación continua o de perfeccionamiento, ésta tendrá que ser orientada a que los equipos docentes al completo cuenten con las competencias interculturales y lingüísticas necesarias para poder afrontar la diversidad individual de cada uno de sus alumnos, mediante una formación especializada en programas, métodos, técnicas y procedimientos de educación intercultural y de tratamiento a la diversidad o formas de organización del centro.

La formación permanente necesariamente debe tener un eje vertebrador de todas sus acciones formativas. No es suficiente con incluir en la oferta formativa algunos

⁵⁰ BOTEY, J. (1997). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas en la Revista *CIDOB, d'AFERS INTERNATIONALS*, Núm. 36. Zaragoza, Fundació CIDOB pp. 99-214. En: MUÑOZ REYES, E. (2002). *Op. Cit.* p. 38.

cursos sobre educación intercultural. Sólo cuando se tiene un plan de formación que responda a las necesidades del sistema educativo se rentabilizará la inversión que la formación supone.

Las principales líneas maestras de un plan de formación sistemática podrían ser las siguientes:

- Debiera estar vertebrado por la educación intercultural.
- Orientado hacia la comprensión de la diversidad presente en la sociedad actual.
- Dirigido hacia la formación de actitudes y valores democráticos.
- Con un énfasis especial en la mejora de las capacidades comunicativas.

En definitiva, todo un proceso de desarrollo de competencias interculturales aplicables en los centros. Otra característica notable que ha de tener un plan de formación, es su orientación hacia la formación de equipos antes que la de individuos, siendo el propio centro de trabajo el lugar más adecuado para ofrecerla al conjunto de profesionales. De esta manera se podrían evitar gran parte de los efectos no deseados y contradictorios que tanto daño ocasiona a la imagen del sistema educativo.

Actualmente, hay un exceso de actividades formativas centradas en el plano teórico y muy pocas en el plano práctico. Algunas de las diversas actividades prácticas podrían ser: intercambios nacionales e internacionales entre escuelas y universidades, simposios, sistematización de experiencias, investigación en el aula, convenios con universidades e instituciones, publicaciones, participación en programas europeos, etc.

Por último, debemos señalar, como aspectos negativos que deben ser mejorados, la escasa vinculación entre investigación y formación permanente, así como encuentros y estancias de profesores en otros centros en el extranjero.

Tal como acabamos de recoger, una de las claves de la educación intercultural es la formación del profesorado. Esta formación para el cambio de mentalidades, de prácticas y actitudes demanda un cambio tan grande que no debiéramos rechazar la idea de plantear la necesidad de construir un nuevo perfil profesional bien mediante un proceso de formación continua, bien a través de una especialización universitaria en los planes de estudio como formación inicial.

Una de las situaciones más típicas que se produce en los centros que cuentan con alumnado de origen inmigrante es que los equipos directivos y claustros tienen profesionales con un alto grado de compromiso personal pero, en muchas ocasiones, sin la suficiente preparación en educación intercultural. Suele ser frecuente que estos profesionales se encuentren desorientados, agobiados y sobrecargados de tareas hasta tal punto, que llegan a sufrir problemas de salud

(ansiedad, baja autoestima y agotamiento). Como cabía esperar, el voluntarismo y la improvisación no son buenos compañeros en este viaje.

Independientemente de la necesidad de generalizar la formación intercultural será necesario, porque así lo reclama la comunidad educativa, que en determinadas zonas el profesorado pueda ser seleccionado previamente para integrarse en aquellos centros en los que exista una gran variedad de culturas y lenguas. Estos profesionales, expertos dispuestos a trabajar durante un tiempo en condiciones difíciles, tendrían que recibir un reconocimiento explícito a su labor mediante contrapartidas como la reducción de jornada, la acumulación de méritos o la obtención de descansos.

En conclusión, el enriquecimiento de la tarea docente demanda una nueva cualificación. El perfil profesional ha cambiado y por tanto la formación inicial y la formación continua deben ser capaces de dar respuesta a las nuevas situaciones de la demanda educativa, de una "clientela" que si bien jamás antes fue homogénea, nunca ha sido tan diversa y heterogénea. Es pues la educación intercultural una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento profesional, y una ocasión para recuperar el reconocimiento social de los profesionales de la enseñanza.

2.6.4 EDUCACIÓN INTERCULTURAL, DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA INTEGRACIÓN

El objetivo de una pedagogía de la interculturalidad es promover una nueva percepción y una mayor comprensión de otros grupos y culturas distintas, de modo que las semejanzas y la comprensión de las diferencias logren una convivencia no problemática, haciendo más difícil la aparición del racismo y sobre todo de la xenofobia.

La construcción de una sociedad nueva podría ser uno de los fines más elevados de la educación en el contexto de la interculturalidad. Hay que educar a un alumnado como a ciudadanos con identidades culturales heterogéneas, pero con unos valores comunes que hagan posible la convivencia y la cohesión social. Para ello, es necesario que en la escuela se dé una comprensión del fenómeno de la diversidad en la sociedad, de la necesidad de la comprensión del mundo en sus diferentes realidades y de los constantes y rápidos cambios que la sociedad global está sufriendo.

Los fines de la educación en relación con el tema que nos ocupa son tan deseables como posibles. El primer bloque de objetivos sería la integración de todo el alumnado en un clima de igualdad. El segundo bloque es todavía más ambicioso, ya que atribuye a la escuela la capacidad para intervenir en la amortiguación de las causas que provocan las desigualdades entre el alumnado, el respeto a la diversidad cultural y la promoción de la cohesión social.

Desde la escuela se debe luchar contra la exclusión social, la discriminación de género, el racismo, la xenofobia, el absentismo, el fracaso escolar, la selección temprana, las desventajas económicas, familiares, escolares o personales. Esto se logra mediante la integración educativa del alumno y su familia, prestando una atención individualizada, favoreciendo el enriquecimiento cultural con otras realidades y garantizando la igualdad de oportunidades entre su alumnado como el fomento de un segundo idioma o de una educación bilingüe no solo en colegios de élite, sino en colegios públicos como los de la Comunidad de Madrid.

Desde este punto de vista, habrá que educar en la diversidad a todo el alumnado, recogiendo la variedad existente en las aulas (una pluralidad que va más allá de las diferencias étnicas y/o culturales y que alcanza las diferencias individuales) para ofrecer una educación personalizada. Al mismo tiempo, será necesario trabajar para la superación de la discriminación, sea del tipo que sea: socioeconómica, cultural, religiosa, étnica, de género, etc. El sistema educativo debe ser capaz de proteger la identidad cultural de cada ciudadano, sin que por ello su integración en la sociedad se vea dificultada. Es tiempo de que el atributo dominante de un alumno deje de ser su etnia o su cultura o su falta de diversidad cultural y comprensión de otras realidades aparte de la suya propia.

Desde esa perspectiva la escuela se convertiría en una colaboradora del conjunto de las instituciones educativas y agentes sociales, en la construcción de una nueva sociedad bajo un nuevo contrato social resultado de la globalización, de la economía, las tecnologías y también de la justicia y el bienestar social.

Los fines del sistema educativo español quedan establecidos en los artículos 1 y 2.3. de la LOGSE:

"La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia (...)" (Artículo 1 - b). "La formación en el respeto y la pluralidad lingüística y cultural de España." (Artículo 1 - e).

"La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos." (Artículo 1 - g). "La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el derecho a todas las culturas." (Artículo 2.1)⁵¹.

El Título V de la LOGSE se ocupa de la compensación de las desigualdades en la educación, garantizando la educación del alumnado en situación de desventaja social, económica, cultural, geográfica, étnica o de otra naturaleza.

⁵¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990), p. 28927.

Una educación multicultural tiene como objetivos desarrollar la identidad del grupo y la construcción de la alteridad. Estos objetivos pueden lograrse preservando la identidad mediante la comprensión, la adaptación y la intercomunicación, pero manteniendo en un plano de igualdad a todas las culturas presentes en una determinada sociedad. La clave de la opción multicultural está en la comprensión, la competencia y emancipación cultural. Su consigna podría ser: ayudar a todos para que convivan juntos. Este modelo acepta como punto de partida que vivimos en una sociedad dual ("mi grupo" y "los otros") y por tanto el modelo educativo que propone es también dual. Los peligros de este modelo podrían conducir a la creación de identidades estereotipadas, la acentuación de las diferencias y el consiguiente aumento del racismo y la xenofobia. En definitiva, la desconfianza frente al otro, además de afrontar la diversidad desde una política compensatoria, tratando al alumnado inmigrante como niños desfavorecidos o marginados. Todo esto repercute de forma negativa tanto en las expectativas del profesorado como en la motivación del alumnado inmigrante. El tratamiento curricular de la diversidad se traduce en una visión folclórica de las otras culturas. Una última característica de modelo multicultural es la importancia que otorga a la lengua materna como vehículo de los aprendizajes básicos.

La educación intercultural es más ambiciosa porque parte de la reciprocidad de interrelaciones, se dirige a todos, no sólo al alumnado inmigrante, puesto que no es una educación para minorías étnicas, ni tampoco una acción educativa compensatoria. Afecta tanto a todo el alumnado como a todo el profesorado. Implica el reconocimiento de la diversidad de culturas y lenguas como un fenómeno positivo y deseable para todos los centros. El desarrollo de un modelo de educación intercultural no se concibe como una mera adición de actividades añadidas al Proyecto Educativo de Centro (PEC), sino como una mejora de la calidad de las mismas para conseguir el objetivo de aunar la diversidad y la igualdad de trato y posibilidades, la integración socio-afectiva y la ayuda para la resolución de conflictos. Su consigna podría ser: enseñar y aprender a vivir juntos.

Sin embargo, hay detractores para el término multiculturalismo como una realidad que precisa de protección frente a la cultura dominante como Giovanni Sartori:

Pluralismo y multiculturalismo no son en sí mismas nociones antitéticas, nociones enemigas. Si el multiculturalismo se entiende como una situación de hecho, como una expresión que simplemente registra la existencia de una multiplicidad de culturas (con una multiplicidad de significados a precisar), en tal caso un multiculturalismo no plantea problemas a una concepción pluralista del mundo. En ese caso, el multiculturalismo es sólo una de las posibles configuraciones históricas del pluralismo. Pero si el multiculturalismo, en cambio, se considera como un valor, y un valor prioritario, entonces el discurso cambia y surge el problema. Porque en este caso pluralismo y multiculturalismo de pronto entran en colisión. [...] El pluralismo nace en un mismo parto con la tolerancia y la tolerancia no ensalza tanto al otro y a la alteridad: los acepta. Lo que equivale a decir que el pluralismo

defiende, pero también frena la diversidad. Para el pluralismo, la homogeneización es un mal y la asimilación es un bien. Además, el pluramismo, como es tolerante, no es agresivo, no es belicoso. Pero, aunque sea de manera pacífica, combate la desintegración⁵².

2.6.5 INTERCULTURALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

En el Año Europeo de las Lenguas 2001 se celebró la diversidad lingüística europea con la finalidad de promover el aprendizaje de idiomas. El Tratado Fundacional de la Comunidad Europea⁵³ señaló en su preámbulo que los Estados miembros estaban decididos a promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y su continua actualización.

Es ésta una de las razones que llevó al Parlamento Europeo a elegir 2001 como Año Europeo de las Lenguas. Pero hay también otras muchas. Tal como señaló Walter Schwimmer, secretario general del Consejo de Europa entre 1999 y 2004, “todos los habitantes de Europa han de tener la oportunidad, durante toda su vida, de aprender idiomas y cada ciudadano merece una oportunidad de sacar el provecho económico y cultural que el conocimiento de idiomas puede generar”⁵⁴. Si a estos preceptos añadimos las múltiples posibilidades que los idiomas dan a la hora de fomentar la tolerancia y la comprensión entre las diferentes culturas, la denominación está más que justificada. Los organismos convocantes parten de un hecho que es la necesidad de potenciar la intercomprensión como condición imprescindible para mejorar el conocimiento mutuo entre los ciudadanos europeos y fortalecer así la unidad en la diversidad.

Sólo si entendemos la lengua del otro podemos apreciar mejor su persona y su cultura. Por consiguiente, se favorecerá el incremento de la tolerancia y de la convivencia pacífica entre los pueblos.

La lengua es un aspecto clave para la integración del alumnado procedente de otros países, sobre todo como vehículo para acceder al currículo. Los centros escolares suelen tener recogido en sus planes de acogida respectivos las medidas lingüísticas a desarrollar. Estas actuaciones se realizan no sólo como aprendizaje de la nueva lengua, sino como proceso transitorio de adaptación al nuevo entorno y de conocimiento de los códigos culturales de la escuela. Según Cáritas, interesa destacar que:

⁵² SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, pp. 61-62.

⁵³ http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_es.htm [consultada el 19 de mayo de 2012].

⁵⁴ SCHWIMMER, W. (2001) <http://www.eurolang2001.org> [consultada el 10 de marzo de 2012].

Los movimientos de población afectan a un número cada vez más grande de personas en muchas partes del planeta y que muchos, o la mayoría de ellos, van en busca de la seguridad y de la satisfacción de las necesidades más fundamentales (trabajo, vivienda, salud, educación, etc.). Estos individuos, al lugar que lleguen, necesitan aprender una lengua distinta a la suya para sobrevivir y defender esas necesidades y derechos. Este es uno de los problemas más serios que el mundo contemporáneo enfrenta⁵⁵.

2.7 EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

La educación pretende que los estudiantes puedan desarrollar al máximo todas sus capacidades y contribuir con su formación a la transformación del propio individuo y también de la sociedad en la que vive. Entre los idearios de cualquier centro educativo se encuentran objetivos como formar personas con un elevado grado de autonomía y de responsabilidad individual, capaces de ser artífices de su propio destino y de asumir un estilo de continua transformación personal. Estos propósitos se formulan con la intención de que las decisiones que se toman, las inversiones que se realizan y las actividades que se llevan a cabo sean guiadas por ellos, pero con cierta frecuencia actúan como elementos inspiradores a muy larga distancia. El pleno desarrollo del individuo pasa por el dominio personal y la capacidad para gestionar el propio ritmo vital. Así, por ejemplo, la OCDE sostiene que los sistemas educativos pretenden posibilitar que los estudiantes no sólo adquieran conocimientos sino que también lleguen a ser aprendices capaces, entusiastas y con confianza en sí mismos⁵⁶.

Dass dennoch auf die Erfassung literarischer Bildung in der PISA-Studie verzichtet wurde, hat mehrere Gründe. Die Rahmenkonzeption der Untersuchung ist, wie oben gezeigt, kein lehrplanbasiertes Modell zur Wissensüberprüfung, sondern der Versuch, diejenigen schulisch erwerbenden Kompetenzen zu beschreiben, über die ein Schüler am Ende der regulären Pflichtschulzeit verfügen soll, um auf die Herausforderung des Berufslebens und der mündigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet zu sein. [Que se excluyó, sin embargo, la formación literaria del modelo del estudio Pisa por varios motivos. La concepción del marco de la investigación no es, como se ha mostrado, un modelo curricular sino que es el intento de describir competencias de los alumnos adquiridas en la enseñanza sobre las cuales un alumno debe obtener al final del periodo regular

⁵⁵ MUÑOZ REYES, E. (2002). *Op. Cit.* p. 50.

⁵⁶ ARTELT, C. et al., (2004), *Der PISA-Lesekompetenztest und die Folgen für den Deutschunterricht Wissenschaftliche Arbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Deutsch*. Universität Leipzig. [Traducido por la Dra. Isabel Serra Pfennig, prof. Departamento de lingüística Aplicada a la Ciencia y la Tecnología, Universidad Politécnica Madrid]. La competencia lectora de PISA y las implicaciones para la enseñanza del alemán El trabajo científico sobre Primer examen de Estado para la enseñanza en las escuelas secundarias en alemán, pp. 8-9.
www.uni-leipzig.de/.../pisa_examensarbeit.pdf [consultado el 15 de mayo de 2012].

obligatorio “para poder competir con la vida” y estar preparado para participar de forma responsable en la vida social].

El aprendizaje autónomo se convierte para esta organización en objetivo imprescindible de todo sistema educativo, como afirma, Juan Carlos Torre Puente, profesor del Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación, de la Universidad Pontificia de Comillas⁵⁷.

Lograr esta autonomía implica un proceso de ensayos, pruebas y autoconocimiento del propio alumno hasta que adquiere la suficiente experiencia formativa como para enfrentarse a situaciones reales donde tendrá que discernir y actuar. Por ello utilizamos los cuentos, que le permitirán emplear la imaginación como cimiento del pensamiento y del lenguaje vehicular del mismo. Todo ello estimulará la creatividad, proyectándole en el futuro y dándole la oportunidad de reflexionar sobre quién es con respecto al otro antes de actuar. A este respecto, recordamos la cita de Jorge Ruiz de Santayana tomada por Jeffrey Wilhelm sobre la idea de que la lectura debería ser un ensayo creativo para la vida: “*All reading should be an imaginative rehearsal for living*”⁵⁸. Wilhelm interpreta que cuando leemos debemos considerar cómo usaremos lo que aprendemos y experimentamos para mejorar nuestra vida y la de los otros. Un aspecto de la llamada lectura comprometida es que el lector quiere actuar como los personajes, instigando, aconsejando, ayudándoles. La lectura nos permite ensayar imaginativamente nuestra respuesta potencial a situaciones reales y a actuar como ayudadores para los personajes. También nos ayuda a entender las dimensiones humanas y los conflictos que ocurren tanto en las historias como en la vida.

Acercar a los alumnos al mundo de la literatura no es una tarea fácil. Supone introducirles en un lugar donde ellos tienen que aprender a ser autónomos, de lo contrario, habrá quienes dejen de leer en cuanto abandonen la escuela. La comprensión lectora es una disciplina que está siempre pendiente de mejora en la enseñanza, pues es necesario concentrar el problema en la comprensión de lo que se lee. De esta forma, *reading-meaning* (leer-con-significado) es un término nuevo en el que hacemos hincapié en nuestra clase para futuros maestros de lenguas, a fin de que cuando elijan un texto de lectura como método de trabajo, piensen que leer sin obtener un significado no es leer. Si queremos que sigan pidiendo textos que les interesen tendremos que apostar por proyectos como la Tertulia dialógica,

⁵⁷ Cfr. TORRE PUENTE, J.C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación en estudiantes universitarios. En: L. PRIETO NAVARRO (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE de la Universidad de Barcelona, pp. 61-90.

⁵⁸ WILHELM, J. (2002). *Action strategies for Deepening Comprehension: Role Plays, Text-Structure Tableaux, Talking Statues, and other Enactment Techniques that Engage Students with Text*. New York City: Scholastic Professional Books, p. 91.

(dirigido por Marta Soler, directora de CREA⁵⁹), que se basa en el proceso de leer y comprender un texto sobre el que las personas reflexionan críticamente interactuando entre sí, ampliando la comprensión lectora a través de las interacciones y favoreciendo la posibilidad de la transformación como lectores y como integrantes de la sociedad. Las tertulias literarias dialógicas defienden que leer no consiste sólo en decodificar y sostienen que la comprensión que se consigue a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que hay entre texto y contexto. Estos métodos se vienen realizando en bibliotecas públicas como actividad extraescolar de refuerzo, pero deberían implantarse con normalidad en la escuela.

Ayudar a los alumnos a que sean autónomos en su aprendizaje, sea cual sea, no se logra mediante la utilización exclusiva de libros de texto. Actualmente, nos hemos adentrado en una era digital donde los jóvenes se relacionan, se expresan, aprenden y consumen textos por medio de internet. Hay un proceso de cambio en el que el lector se hace visible e interviene en el proceso de creación a través de las páginas de los autores. Los cambios en las tendencias literarias se aprecian en los foros. Existe una transformación de la lectura a través de una experiencia compartida. Según Gemma Lluch, profesora del Departamento de Literatura Catalana de la Universitat de València, hay un nuevo lector joven que prescinde del mediador tradicional, que lee y mira, recibe y propone, acepta y opina. Es un lector que consume relatos en todos los formatos y transita de la lectura a la escritura y del texto al audiovisual. Existe una narrativa de mestizaje absoluto, que le ayuda a comunicarse entre sus iguales. Estos jóvenes lectores fusionan todo lo que les resulte válido. El resultado, sin embargo, no es literario, porque suman, reutilizan, copian y fusionan. Por tanto, podemos afirmar que la educación literaria no es lo mismo que la promoción de la lectura o la lectura por placer. Y es ahí donde entran la escuela y el papel de los orientadores.

Al resumir este punto, nuestra intención es llevar al alumno a un aprendizaje autónomo y motivador para que sea capaz de seguir su proceso más allá de la formación académica o reglada. La deuda que tenemos los educadores es que los alumnos puedan canalizar sus gustos cuando estos ya estén nutridos de textos tradicionales y literarios, y desarrollen una exigencia por los contenidos y la literatura. Internet está lleno de lectores y vacío de libros, afirma Lluch⁶⁰. La formación literaria y los asuntos controvertidos, como la cultura globalizada, los

⁵⁹ SOLER, M. y FLECHA, R. La superación de las desigualdades a través del diálogo. *CREA UB: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades*. [consultado el 23 abril 2012]. Disponible en: <http://creaub.info/es/2012/04/23/marta-soler-y-ramon-flecha-hablaron-sobre-la-superacion-de-las-desigualdades-a-traves-del-dialogo-en-el-seminario-public-sociology-live-una-iniciativa-realizada-c/>

⁶⁰ LLUCH, G. (2011). Encuentro estatal Literatura y Educación. (FC) Formación Continua en las Administraciones Públicas. Toledo. 1,2 y 3 de julio 2011. Tomado de la ponencia: Por qué utilizar obras literarias en el aprendizaje de un segundo idioma.

proyectos editoriales destinados al consumo masivo, las estrategias de marketing para captar jóvenes lectores son temas a los que nos enfrentamos en el presente siglo.

La utilización de un segundo idioma hace que los jóvenes sean más exigentes cuando eligen y libera sus límites lingüísticos en una era donde ya no existen barreras geográficas pero sí culturales.

2.8 EL APRENDIZAJE EN EL NIÑO DE UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DEL CUENTO COMO ELEMENTO INTEGRADOR

El folclore infantil es un legado que vale la pena potenciar en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, ya que adquirir un nuevo idioma va a suponer su mayor base de integración y el cuento su mejor canal para suministrar y proporcionar desde edades tempranas una visión amplia de distintas realidades y esto le supondrá un instrumento de tolerancia humana y de solidaridad con que enfrentarse al mundo.

En el intento de ofrecer a los niños, futuros ciudadanos, una visión amplia del mundo y una búsqueda de un significado coherente para una realidad multipolar, qué mejor que crear un recuerdo colectivo común a través del idioma y el cuento.

Tomar una historia como vehículo de aprendizaje no es nuevo; es uno de los procedimientos más utilizados en la formación e iniciación a la vida. Este uso toma diferentes formas a través de las fábulas, los cuentos tradicionales, las representaciones o los romances de tradición oral. Los textos literarios que los niños escuchan con atención plantean su mensaje envuelto en una estética, y con unos condicionantes socio-culturales que permitirán a los oyentes adentrarse en un mundo circundante cuajado de acontecimientos, informaciones y señales. Y al comprender el cuento, al recordarlo y expresarlo según sus sentimientos y experiencias, los alumnos de Primaria participarán personalmente en la reconstrucción del mensaje literario y valorarán e interpretarán sus contenidos haciéndolos suyos, incluso si están en la nueva lengua. Como señala Walter Benjamin, el cuento, primer consejero de la humanidad, pervive en secreto en la narración. El primer narrador es el narrador de cuentos. Su necesidad derivaba de la necesidad del mito: "Las figuras del tonto, el hermano menor o el viaje, enseñan a hacer frente adecuadamente a las fuerzas de que se nutre el mundo mítico. El cuento propone astucia y coraje en vez de altivez y/o miedo, estableciendo así una complicidad entre el hombre y la naturaleza"⁶¹.

⁶¹ BENJAMIN, W. (2007). *El Narrador. Obras. Libro II/vol 2*. Madrid: Abada Editores, pp. 60-61.

La ventaja de la literatura popular es que los contenidos a los que los niños acceden tienen la peculiaridad de que existen en casi todas las culturas del mundo. Algunos pueden presentarse en forma de mitos o fábulas, de lecciones de moral, de esquemas de organización social o familiar, o de costumbres. Todas ellas reflejan unos valores y muestran unas verdades:

*Truth, naked and cold, had been turned away from every door in the village. Her nakedness frightened the people. When Parable found her she was huddled in a corner, shivering and hungry. Taking pity of her, Parable gathered her up and took her home. Then, she dressed Truth in story, warmed her and sent her out again. Clothed in story, Truth knocked again at the villagers' doors and was welcomed into the people's houses. They invited her to eat at their table and warm herself by their fire*⁶². [A la Verdad, desnuda y fría, se le ha cerrado la puerta de cada casa en el pueblo. Su desnudez asustaba a la gente. Cuando la Parábola la encontró estaba acurrucada en una esquina, temblando y hambrienta. La Parábola sintió pena por ella y la cogió y se la llevó a casa. Entonces, vistió a la Verdad con una historia, le dio calor y la envió fuera otra vez. Vestida con historias, la Verdad llamó de nuevo a la puerta de los habitantes y se le recibió en todas las casas del pueblo. La invitaron a sentarse a sus mesas y le dejaron calentarse a la lumbre].

Los resultados de las gramáticas de la historia comparada muestran que todas las historias comparten una base subyacente y una estructura relativamente invariante, pese a las diferencias en el contenido semántico. Claramente tienen en común que empiezan con una introducción o presentación del protagonista, el lugar y la época; que siguen con una trama, en la que se va desarrollando la acción por episodios; y que terminan con un desenlace consecuencia de los sucesos. El hilo argumental es por tanto parejo. Puede asimismo serlo la generalidad de las diferentes historias en los distintos países. Los niños atentos a la historia - venga de donde venga, y en la lengua propia o, poco a poco, la extranjera - reconocen al protagonista bueno y al malo; suponen la reacción del valiente, aplauden el esfuerzo del trabajador, auguran la malvada astucia del lobo del cuento de *Caperucita Roja*, predicen la acción de la bruja perversa, y están seguros de que el príncipe salvará a la princesa después de vencer mil peligros. Pueden también anticipar el momento culminante, el clímax en torno al que se organiza la acción. A medida que van ampliando sus conocimientos y el caudal de cuentos que escuchan, consiguen estructurarlos según unas pautas internas repetibles, como las que antes hemos comentado. Delimitan igualmente a los distintos personajes y los papeles que juegan en la historia (esta facultad de los aprendices será utilísima a la hora de representar el cuento en clase y de identificarse con los protagonistas). Y en fin, participan en la historia, utilizando su lengua o la nueva, con una actitud motivada, un comportamiento significativo y un proceso de aprendizaje tan eficaz como placentero.

⁶² Leyenda tradicional judía.

El lenguaje es un sistema de signos que estructura y formaliza la experiencia y la realidad. Lengua y literatura son elementos de cultura que se complementan, de ahí que los contenidos de esta área deben posibilitar la adquisición y dominio de la lengua, así como el conocimiento de las diversas manifestaciones literarias por su valor formativo en cuanto patrimonio universal. Esto refleja el interés por iniciar al alumno en la literatura infantil. En línea con lo apuntado anteriormente, el alumno adquiere mejor los conocimientos de una lengua si ésta se enseña como materia estudiada y no como materia de estudio.

Cosas tan sencillas como contar una historia a alguien que quiere escucharla, entretenerse aprendiendo sobre la vieja tradición oral o perfeccionando el arte de cómo contar una anécdota o un chiste, son entretenimientos, pero también interpretaciones o representaciones de la vida real. Pueden suponer modelos de comportamiento más allá de la historia y es por ello por lo que suelen tener una enseñanza, porque los proyectamos, de alguna forma, con nuestra realidad, por muy alejados que nos veamos de ella. La existencia de arquetipos muestra una necesidad de ordenar dentro de la historia para que la aportación pedagógica vaya de más sencilla a más detallada y compleja. Los modelos utilizados han formado y pasarán a formar base y memoria común para la sociedad que los escuche y muchos de los modelos de comportamiento o interpretaciones de la realidad formarán, indudablemente, parte de un saber hacer, saber decir, saber actuar o saber resolver.

Al trabajar con cuentos, el contenido de las lecciones se vuelve más importante que el lenguaje en sí y esto significa que es más fácil relacionar las lecciones a la experiencia y al interés propio de los alumnos. Además, como ya hemos señalado, dicho trabajo ayuda al proceso de aprendizaje en tanto que los alumnos pueden asociar palabras, funciones, estructuras y situaciones con una historia o realidad particular. Es evidente que la asociación contribuye a facilitar la memoria y aprender un lenguaje en un contexto determinado ayuda a la comprensión y a la memoria. Contar cuentos permite, por otra parte, detenerse en los temas que surgen con profundidad y rigor y desarrolla reacciones y sentimientos en los alumnos que, de otra forma, no podemos tratar con tanta claridad en un libro de texto. La labor del maestro en este tipo de enfoque proporciona un toque personal a las lecciones, ya que es el educador quien conoce el ritmo de aprendizaje del aula y de los alumnos en particular, cuando estos necesitan más vocabulario o requieren de experiencias comunicativas que sólo el ritmo del aula puede mostrar en el día a día.

Como indicó Lou Marinoff⁶³, para que una historia sea contada y recontada, comprendida, embellecida y transmitida, se requieren tres cosas. En primer lugar, debe haber un lenguaje común entre generaciones, con un vocabulario y una gramática que los niños empiecen a absorber desde que nacen. En segundo, tiene que haber narradores a quienes se haya confiado la tradición del grupo o tribu, y que recuerden y transmitan los mitos y las leyendas. Y en tercer lugar, debe haber oyentes que comprendan y absorban la tradición, y de quienes surja la siguiente generación de narradores. Esto les despierta su capacidad de atención, la agudeza lingüística, la imaginación y la memoria cultural. Para seguir, comprender y recordar el relato, esos cuatro condicionantes son necesarios. Por tanto, cuanto antes empiece el niño a familiarizarse con el segundo idioma, incluirá dentro de su riqueza lingüística y cultural otra realidad y otras estructuras. Con ello conseguiremos una memoria común compartida en una aldea global. Cuantos más relatos asimile, mayor será su capacidad de adquirir otros.

2.8.1 LOS CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DE UN IDIOMA

La justificación científica en el aprendizaje de una lengua implica abrir ante los niños un mundo amplio de nuevos conocimientos y experiencias sobre realidades distintas a las de su entorno. El uso de la lengua, primero oral y luego escrita, ha de servirles de comunicación y representación. A través de la lectura, presentada por los maestros, de ciertos textos de la sabiduría popular los niños comenzarán a recibir la construcción social del sentido. El texto literario, ya desde sus primeros acercamientos al mundo infantil, es una búsqueda de significado y de exposición accesible a los pequeños, que ayuda a ampliar la visión del mundo, a iniciar una capacidad crítica, y a despertar una conciencia de pertenencia a una tradición y a una cultura.

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo; y esto dando pleno crédito a la serenidad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro. Pueden aprender mucho sobre los problemas internos de los seres humanos, y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad⁶⁴.

⁶³ MARINOFF, L. (2006). *El ABC de la felicidad. Aristóteles, Buda y Confucio*. Barcelona: Ediciones B, pp. 411-412.

⁶⁴ BETTELHEIM, B., (2009). *Op. Cit.*, p. 11.

Aunque cada cultura posee su propio caudal de cuentos, la forma de contarlos sigue unas mismas formas fijas, definidas en su estructura interna. Comparten los cuentos de alrededor del mundo unos valores clave de personalidad (bondad/maldad, astucia, valor, compañerismo, amistad, audacia, perseverancia, honor, respeto, prudencia, amor, terror u obediencia), que los hacen universales, y que ofrecen al niño un contexto común ritualizado del que se siente parte. Los pequeños no necesitarán conocer la lengua en la que escuchan el cuento para comprender lo que ocurre. Se identificarán con la narración, que será para ellos el estímulo que encenderá su imaginación y su afán de comunicación.

Los niños se acercan al cuento como fuente de placer, de juego, de diversión; es un lugar donde explayar su fantasía y donde recoger información. El cuento en clase será para ellos una actividad divertida e interesante en la que participar, aunque sea narrado en una lengua distinta a la suya natural; la variable menos importante de la historia en la que van a sumergirse será la lengua de exposición. El factor motivador es el resto: los pequeños entrarán a formar parte de un escenario, el cuento, en el que representarán una historia, imitarán a los personajes, utilizarán los gestos, la entonación, la mímica, los sonidos de los animales, pintarán el panorama y fantasearán; así, llegarán a comprender lo que ocurre más allá de la estricta comprensión de las palabras. De tal manera, la propia actuación de los alumnos será lo que les permita acceder al significado de esa historia. Sus propias palabras y las acciones, el lugar, el modo de actuar, el cómo y el qué "harán y dirán", convertirán en significativas las primeras verbalizaciones comprendidas y producidas en la nueva lengua.

El cuento en clase asegura el éxito del aprendizaje. En la práctica, la exposición de un cuento:

- estimula y acucia la imaginación de los pequeños, haciéndoles descubrir un nuevo lenguaje que querrán utilizar, dentro de una coherencia armónica en el proceso de aprendizaje y las actividades de comunicación.
- se adapta a cualquier tipo de clase, que fácilmente se convierte en el escenario adecuado.
- aporta situaciones reales y estructuradas, que los niños pueden reconocer.
- ejercita las diferentes formas lingüísticas, fonéticas y de registro de la lengua nueva.
- facilita la introducción de nuevos significados auténticos y genera la reproducción de significantes reales de la nueva cultura.
- hace que los elementos a aprender, las tareas informativas, los contenidos, resulten más motivadores, y por tanto más efectivos.
- explota la imaginación del aprendiz en su mundo creado, propiciando una ampliación de vocabulario y de estructuras lingüísticas.

El cuento en inglés ofrece al niño diferentes niveles de comprensión a los que él por sí mismo se enfrenta. Esto es, una doble descodificación: por una parte, el alumno se encuentra ante un texto que debe interpretar y extraer conclusiones y por otra, el cuento se le ofrece en una segunda lengua, lo cual le supone un doble esfuerzo. Sin duda, es un sentimiento de abandono frente a dificultades de interpretación: "Nada nos parece más terrible que la posibilidad de ser abandonados, de que nos dejen completamente solos, sin protección"⁶⁵. Puede ser que en ese momento el niño se deje llevar por la desesperación (como hacen algunos héroes de los cuentos de hadas, que se lamentan hasta que alguien acude en su ayuda y les indica lo que deben hacer para superar el peligro). Seguramente no entenderá por qué se le dificulta tanto la comprensión. Y, como al héroe de su cuento, el alivio final se recupera después de un esfuerzo, guiado-ayudado, como en su cuento, hasta que se consigue la comprensión del texto y se descodifica, siguiendo las ayudas y actividades que se le aparecen a lo largo del relato⁶⁶.

El cuento puede ser vivido y hablado. Se vive como representación de unas situaciones conocidas. Como tal, ofrece un abanico de posibilidades: los chicos prestarán una atención conjunta a unas imágenes claras y significativas, lo cual permitirá un intercambio conjunto del significado de las palabras; estas palabras compartidas servirán de anticipo a la acción que pueden realizar adultos y pequeños juntos: vivirán el texto, lo comprenderán. Las imágenes del cuento serán más tarde el soporte de ese texto, que los maestros utilizarán en las conversaciones y en la incorporación de contextos reales - y no únicamente reales - de la nueva realidad cultural en la que están inmersos y también se servirán de los mundos irreales: la fantasía, la creación, un mundo común entre todos los seres de distintas culturas, donde los oyentes desarrollen sus capacidades en los intercambios orales que nazcan del juego simbólico.

Las cuatro destrezas de la lengua se cimientan perfectamente en la enseñanza a través del cuento. La capacidad auditiva se estimula escuchando una narración apasionante, ante la que los oyentes se esfuerzan en reproducir oralmente, intentando expresar, relatar y repetir esa historia con la que se identifican. De ahí a la lectura, tan sólo hay un paso. ¿Qué mejor que leer ese cuento? La interacción texto-receptor queda asegurada. Al fin, la destreza de la escritura se desarrolla a partir de las tres anteriores: la participación del lector en la comprensión e interpretación de los textos desembocará en la propia capacidad creadora del niño.

Desde edades muy tempranas, el cuento es una actividad familiar, cotidiana, divertida y apetecible. Será pues un puente para que los niños se adentren en lo que no conocen -que es prácticamente todo lo que les rodea- y para ampliar sus

⁶⁵ *Ibíd.*, p. 201.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 203.

conocimientos lingüísticos y sociales. Les será útil para aprender modelos de identificación e ir estructurando los procesos de comprensión y recuerdo que les ayudarán a seleccionar, a organizar y a recuperar selectivamente la información que reciben sin parar. En definitiva, el aula será un lugar integrador de distintas culturas.

Si utilizamos el gusto y la capacidad de los alumnos para crear e imaginar un mundo a su manera (con frases como: "hacemos ver que tú eres un indio y yo un oso", "¿vale que somos los tres cerditos?"), tendremos un potencial espléndido para conseguir que aprendan y se integren de una forma natural y sin traumas en actitudes y situaciones nuevas. Un excelente laboratorio que les prepara para la vida, donde intuyen, eligen, presuponen, pretenden ser, ensayan reacciones, se arriesgan y reflexionan.

2.8.2 LOS CUENTOS Y LA MEMORIA DE LOS NIÑOS

A todos nos parece que contar un cuento es un entretenimiento, una ventana al mundo de la fantasía y un fondo de recursos para que la imaginación infantil se enriquezca. Es cierto que la fuerza del cuento para desarrollar en los oyentes la imaginación es enorme. Pero hay mucho más. El entretenimiento puede quedarse en mera actividad secundaria frente a la multitud de funciones que el cuento representa.

En primer lugar, hay que hacer hincapié en la motivación de la que ya hemos hablado antes. El cuento motiva. Es irrefutable que las actitudes positivas hacia la lengua y la cultura son correlativas a los niveles de competencia. También es un modelo de instrucción inmejorable. Paralelamente a la estructura invariable del cuento, se van estructurando en los oyentes la memoria, el pensamiento, la participación y la comprensión.

Los pequeños disfrutan escuchando el cuento y, recordándolo o mientras escuchan, se ponen en marcha en sus cerebros unas estrategias cognitivas que irán codificando la historia, para poderla después recuperar: es la memoria de los cuentos. Y no se trata únicamente de un recuerdo vago, mantenido sin fundamentos. El cuento les ofrece una información compleja. Escuchan desmenuzando instintivamente la estructura propia de la narración, clasificando el orden secuencial, temporal, identificando y discriminando a los personajes, distinguiendo valores reconocibles, morales, físicos, creando en fin, unos criterios de adquisición de conocimientos lingüísticos y culturales.

La comprensión y recuerdo de los cuentos desde la más tierna infancia demuestran cómo los más pequeños seleccionan, organizan y recuperan adaptativamente la información recibida. Benjamin observa que la sabiduría de miles de años se disipa al perderse la figura del narrador:

Narrar historias ha sido en todo tiempo el arte de narrarlas otra vez. Este arte se pierde cuando las historias no se guardan en el interior de la memoria. Cuanto más se olvida el oyente de sí mismo, más se graba en su memoria aquello que ha escuchado, de modo que el arte de narrarlas surge en él por sí mismo. Pero esta red artesanal, tras haberse tejido durante milenios, se deshace ahora irremisiblemente⁶⁷.

El proceso de memorización de los cuentos que destacamos en la recuperación del arte de contar historias se realiza a distintos niveles:

- la memoria a corto plazo, que almacena provisionalmente los datos fonológicos, morfológicos o sintácticos,
- la memoria a largo plazo, o memoria conceptual, que almacena lo relativo a las relaciones de conexión o coherencia,
- y una memoria episódica, que registra unos elementos de la información seleccionados.

Así, los alumnos pueden reconstruir una realidad que han logrado comprender - sea en su lengua o en otra - mediante su memoria. Recordarán las palabras, la trama, las reacciones y episodios significativos, encuadrando en un marco temporal y causal otras realidades temporales. Con ello desarrollarán los conceptos de orden y de secuencia dentro de un mundo familiar. Asimismo, serán capaces de establecer un esquema narrativo que les ayudará a entender las historias que escuchan. Y estos esquemas que los propios menores construyen se traducirán en sus propias expectativas ante el cuento. Ahí encontrarán una fuente de sabiduría: saben qué va a ocurrir, y por qué, y cuándo y cómo.

George Lakoff⁶⁸ reformuló la teoría de las leyendas en prosa de Vladímir Propp⁶⁹, en lo que él llamaba el marco, o "*framing*". Es el marco de un contexto en el que una persona escucha por primera vez un acontecimiento. Lakoff sostenía que era casi imposible cambiar el concepto de algo una vez que alguien ha percibido algo en un determinado marco. Posteriormente el psicólogo norteamericano David Rumelhart elaboró una gramática formal de las narraciones, mediante la que descubrió que existían unas regularidades sorprendentes en el funcionamiento psicológico al procesar una narración. Esta teoría se basa en que un esquema es una estructura abstracta de conocimiento. Rumelhart pretendió explicar con ello cómo el conocimiento previo de las personas afecta la comprensión y facilita la memorización y el aprendizaje.⁷⁰ Los esquemas están constituidos por conceptos que proporcionan "paquetes de información" para ser "rellenados" con información

⁶⁷ BENJAMIN, W. (2009). *Op. Cit.*, p. 49.

⁶⁸ Cfr. LAKOFF, G. (2002). *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*. Chicago: University of Chicago Press.

⁶⁹ PROPP, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.

⁷⁰ Cfr. POZO, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, p. 136.

específica. La aplicación de estos esquemas ha demostrado que los niños de 4 a 7 años recuerdan el cuento de forma secuencial; de ahí que trabajemos en la unidad didáctica basada en el cuento y se ponga especial atención a la secuenciación de las escenas. Conectan sus elementos y mantienen también el esquema principal. No recuerdan ni comprenden muchas de las acciones por ser demasiado abstractas o porque desconocen sus contextos sociales o causales. Es aquello que se denomina memoria de los cuentos. Los alumnos almacenan en su memoria la estructura básica del cuento, su esquema, y será precisamente éste el que les permita comprender el cuento que están haciendo suyo. Al recordar la estructura sobre la que se constituye la historia, pueden reactivar sus características para poderla recuperar, junto con las palabras claves en cada secuencia. Tendrán asimismo los mecanismos para separar las relaciones temporales y causales de la narración, y para identificar, si se dieran, los cambios o la ausencia de algún trozo significativo.

Quien oye el cuento procesa la información de un modo estructurado, diferenciando las partes presentes y las relaciones entre ellas. Para comprender un mensaje se necesita activar o construir un esquema que dé buena cuenta de los objetos y sucesos descritos. Estos esquemas tienen funciones dentro de la narración, tal como señala Rumelhart en su artículo *Notas sobre un esquema para historias*⁷¹. Según este estudio, un esquema proporciona un andamiaje para las ideas. Encarna una organización estructural de la información que representa. La información importante del texto, como ya se ha mencionado, se coloca por las "ranuras" ("slots"), lo que hace más fácil su aprendizaje. El esquema aporta una serie de ventajas inherentes que hacen de esta herramienta un elemento útil en el aprendizaje. Las características son las siguientes:

- Un esquema dirige la captación de la atención. Ayuda a determinar los aspectos importantes de un texto y localizar las fuentes cognoscitivas. Se utiliza para juzgar la importancia y familiaridad de la información, y atender a lo más importante o a lo menos familiar.
- Un esquema permite una elaboración deductiva. Proporciona las bases para realizar inferencias sobre la información no expresada literalmente completando el sentido del texto.
- Un esquema permite búsquedas ordenadas de memoria. Las ranuras guían hacia los tipos de información que ha de ser recordada. Por ello, en el modelo propuesto de unidad basada en una historia como método de aprendizaje de una segunda lengua se expresa la necesidad de las palabras clave para cada secuencia del relato. El orden de las ranuras es importante en el recuerdo. El

⁷¹ Cfr. RUMELHART, D. (1975). Notes on a Schema for Stories. En: BODROW, D. y COLLINS, A. (eds). *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.

esquema que estructura el texto permite el acceso a la información particular aprendida en el texto.

- Un esquema facilita la edición y el resumen. Contiene criterios de la importancia relativa de diferente información, en los que se puede inspirar para componer resúmenes que incluyan las proposiciones significativas y omitan las triviales.
- Un esquema permite una reconstrucción del relato. Cuando hay lagunas en la memoria de un texto, esto ayuda a generar hipótesis acerca de la información ausente. Estas funciones en conjunto proporcionan la interpretación más amplia posible de los datos disponibles sobre los efectos del conocimiento previo en el aprendizaje y el recuerdo.

2.8.3 LA ESTRUCTURA Y LA GRAMÁTICA DE LOS CUENTOS

A principios de 1900 los antropólogos⁷² desarrollaron una gramática y estructura de los cuentos a partir del análisis de los cuentos tradicionales. Encontraron que cuando los individuos cuentan y vuelven a contar historias, sin tener en cuenta la edad o cultura, estos relatos siguen un mismo patrón o esquema; es a lo que nos referimos como estructura y gramática de la historia o relato. Esta estructura interna entraña aspectos como la descripción del conflicto que el personaje tiene o con el que se encuentra; los intentos por resolver el problema y un análisis de la cadena de acontecimientos que le llevan a resolver el conflicto. También incluye la descripción de la reacción de los personajes frente a las dificultades que les van surgiendo.

Durante los años 70, hubo un cambio de interés al estudiar el lenguaje en términos de forma (sintaxis), fonología y contenido (semántica) definiendo el lenguaje según sus USOS. Nancy Stein y Christine Glenn⁷³ defendieron en 1979 que las narrativas que los niños entendían y podían recrear poseían unos elementos ordenados y específicos propios de los relatos, propios de la gramática de los cuentos.

Esta gramática del relato es un medio que nos lleva a saber más de los personajes que nutren la historia. Implica una estructura mental hipotética que sirve para cubrir las predicciones sobre el proceso de creación de las historias. Nos lleva a la identificación de elementos básicos que aparecen generalmente en toda narración, las reglas para la creación de cada secuencia y las relaciones de causa y cronológicas que existen entre sí.

⁷² Cfr. STEIN, N. & GLENN, C. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En: R. D. FREEDLE (ed). *Advances in Discourse Processes, 2. New Directions in Discourse Processing*. Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 53-119.

⁷³ *Ibid.*

Jean Mandler y Nancy Johnson⁷⁴ estudiaron en 1977 de qué modo los niños de todas las edades estructuran el conocimiento de un relato para ayudarse a recordar los detalles relevantes. En su estudio *Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall* analizan la estructura determinada de las historias bien organizadas para buscar los elementos comunes y crear generalizaciones sobre la estructura de los cuentos tradicionales. Ambos psicólogos tienen en cuenta que los cuentos tradicionales han mantenido su estructura a lo largo del tiempo a través de su transmisión oral y sugieren que ésa es la estructura ideal para construir una historia. Varios autores posteriores han apoyado que, sin ningún género de duda, hay ciertos elementos dentro de los cuentos que ayudan más a recordarlos y reproducirlos que otros; lo cual sugiere que existe una estructura determinada marcada con elementos universales.

Al mismo tiempo, los dos investigadores trabajan los elementos que sirven para ordenar el relato y, seguidamente, ofrecen las herramientas que ayudan al lector a reproducirlo. Que el alumno sea capaz de reproducir el texto, aunque implique cambios y limitaciones de lenguaje, es importante para afianzar la nueva lengua, para trabajar la destreza oral y para llenar de contenido su discurso.

Estas historias van progresando con una estructura conocida como introducción, nudo y desenlace. Mandler y Johnson⁷⁵ también destacan elementos importantes como son el lugar, los acontecimientos, los episodios, la acción/reacción y los objetivos. Igualmente es importante subrayar, según los autores, dónde se debe enfocar la atención y la información acumulada para luego poder volver a usarla.

Stein y Glenn⁷⁶ sugirieron posteriormente una versión más simplificada de la estructura del cuento, tal como muestra el cuadro siguiente donde se incluyen los elementos a tener en cuenta al recordar y reproducir el relato.

Mostramos ahora los elementos de la historia, según Stein and Glenn (1979):

⁷⁴ MANDLER, J. & JOHNSON, N. (1977). *Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall*. *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111-151, La Jolla, CA: University of California, San Diego.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Cfr. STEIN, N. & GLENN, C. (1979). *Op. cit.*

Elemento	Definición	Ejemplo
Localización	Presentación de los personajes principales	<i>Once upon a time there were three bears, the momma bear, the popa bear, and the baby bear. They all lived in a tiny house in a great big forest.</i>
Inicio del acontecimiento	Una acción o acontecimiento que presenta un problema o dilema en el relato	<i>One day a little girl named Goldilocks came by.</i>
Respuesta interna	Las reacciones del protagonista al acontecimiento inicial	<i>She was surprised to see the house and noticed it was empty.</i>
Intento	Una acción o plan con el que el protagonista debe solucionar el problema	<i>She went inside to find the three bears gone and ate the baby bear's soup, broke the baby bear's chair, and fell asleep in the baby bear's bed.</i>
Consecuencia	El resultado de las acciones del protagonista	<i>The bears return to find things eaten and broken and to find Goldilocks in the baby's bed.</i>
Reacción	Una respuesta del protagonista a la consecuencia	<i>Goldilocks ran away.</i>

Figura 4: Basado en STEIN, N. & GLENN, C. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children.

Posteriormente, Mandler junto con Marsha Goodman afirmaron⁷⁷ que la validez psicológica de la estructura de relatos se refiere a que los elementos que la componen influyen en el proceso de la historia. En otras palabras, no importa si una persona es consciente de los elementos que usa al reproducir una historia. Cuanto más utiliza los elementos ya mencionados en la estructura del relato para almacenar y recordar la información del cuento, más válida será la estructura usada. Los estudios que realizaron se centraron sobre los efectos que los componentes de los cuentos tradicionales tienen en la comprensión y el recuerdo y también sobre las normas que ordenan los componentes del cuento. Con estos estudios se reafirmó la gran validez psicológica en la estructura del relato.

La primera frase de un relato es donde normalmente hay acumulación de información y, por tanto, lleva más tiempo de lectura que las demás frases. Sin embargo, esta información en la primera frase es un pie que ayuda a recordar el relato con más detalles pues se repite más que cuando una frase se ubica en otro lugar. La información que se posee compensa las posibles omisiones cuando se cuenta la historia.

En lo que concierne a la comprensión y los recuerdos que conservamos de las narraciones, el psicólogo Edward Thorndyke⁷⁸ identificó los elementos comunes en un relato creando una estructura que describe la organización común en numerosos relatos y textos. Este esquema asume un estereotipo en las relaciones entre los elementos del discurso narrativo. Estos elementos se adaptan a las características de cada historia o relato en concreto, al detallar las particularidades dentro de las

⁷⁷ Cfr. MANDLER, J.M. & GOODMAN, M.S. (1982). The Psychological Validity of the Story Structure. En: *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 21, pp. 507-523. Maryland Heights, MO: Elsevier.

⁷⁸ THORNDIKE, E. (1932). The Influence of Repetition of a Connection. En: *The Fundamentals of Learning. Education Psychology* New York: Bureau of Publications. Teachers College. Columbia University, p. 108.

normas abstractas y sus relaciones. Es decir, que una historia se reconstruye de memoria usando un esquema general y unos cuantos detalles específicos.

Reglas gramaticales en relatos sencillos:

Normas	
1. Relato	Localización + Tema + Trama + Resolución
2. Localización	Personajes + Localización + Tiempo
3. Tema	(Acontecimiento o Prueba) * + Meta
4. Trama	Episodio*
5. Episodio	Submeta + Intento* + Resultado
6. Intento	Acontecimiento o prueba*/Episodio
7. Resultado	Acontecimiento o prueba*/Estado
8. Resolución del conflicto	Acontecimiento o prueba/Estado
9. Submeta/ Meta	Estado deseado
10. Personajes/Localización/ Tiempo	Estado

Figura 5: Basado en STEIN & GLENN (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children.

El símbolo “+” indica la combinación de elementos en orden de secuencias. El paréntesis del “Acontecimiento” indica que el elemento es opcional; el asterisco (*) señala que los elementos pueden preceder la precisión del objetivo.

Según Thorndyke, tanto la estructura como el contenido desempeñan un papel fundamental en la capacidad de memorizar el discurso. La comprensión en profundidad del relato y el hecho de poder recordarlo detalladamente están directamente relacionados a que han sido presentados con una cierta estructura de la trama en los episodios o secuencias. Cuando la estructura de la narrativa está lista para entenderse a causa de la redundancia de algunas frases o por la repetición constante del texto, favorece que se produzca una organización jerárquica en la trama y se use para codificar y comprender la información de la secuencia. Por eso, este tipo de historias se consideran fáciles de comprender y recordar con gran detalle. Pero cuando decrece la estructura identificable en las secuencias, hay una disminución comparable en la comprensión y la capacidad de recordar. Por tanto, podemos afirmar que la estructura del relato ejerce una gran influencia en la memoria al poder repetir una misma estructura con personajes diferentes en una serie de escenas o secuencias que componen el texto. Este modelo que nos ofrecen los discursos narrativos favorece que una historia en concreto se identifique como modelo organizativo para otras, usando la estructura conocida para comprender y codificar la información de un texto en particular.

Un estudio posterior de Joseph Dimino, Russell Gersten, Douglas Carnine y Geneva Blake en 1990 trabajó con una estrategia de comprensión basada en la teoría del esquema y la gramática del relato, que consistía en identificar los elementos de la gramática del relato como por ejemplo: problema/conflicto, personaje principal,

intentos, resoluciones, cambios en la trama, información sobre el personaje, reacciones y el tema principal. La idea era determinar de qué manera los métodos con estructuras fijas mejoraban la capacidad de los estudiantes a contestar preguntas de comprensión del texto. Los resultados del estudio fueron muy positivos en lo que respecta a la gramática del relato y a centrar el tema principal del relato breve y su capacidad de reproducirlo por escrito⁷⁹. Este enfoque ofrece a los alumnos una mayor capacidad de asimilar y retener información necesaria de la historia, así como para discernir los detalles importantes de los que no lo son tanto. De hecho, este procedimiento se basa en ayudar al alumno a ordenar y organizar ideas que ya tiene de una forma intuitiva y natural.

Como la educación abarca además la tecnología, aumenta el uso del ordenador en el aula, y hay cada vez más equipos informáticos disponibles para utilizar en el aprendizaje de la lectura, ya que existe una necesidad creciente de técnicas para evaluar estos materiales.

2.9 METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

El método en la enseñanza de las lenguas supone siempre la explicitación de unos determinados principios que se basan, en general, en un marco teórico, esencialmente lingüístico, pero no es el único, puesto que hay que tener en cuenta las investigaciones en sociolingüística o en psicolingüística, entre otros, que de una u otra forma han incidido en el aprendizaje lingüístico, en los contenidos que constituyen el objeto de estudio y en las prácticas, materiales y técnicas que lo acompañan de acuerdo con el marco teórico elegido.

2.9.1 APRENDIZAJE EN LA PRIMERA EDAD

No cabe duda de que los niños quieren divertirse; quieren y pueden absorber toda la información del mundo que les rodea sin esforzarse; no necesitan concentrarse en nada concreto para captar lo que sucede a su alrededor, para comprender nuevos significados, para memorizar inconscientemente una canción mientras descubren un objeto desconocido y obedecen alguna orden que les invita a levantarse o a realizar un ejercicio distinto, a la vez que observan por la ventana el movimiento de unas hojas que cambian de color e intentan mantenerse en su lugar en el corro rodeados de compañeros.

El aprendizaje en general y el de la lengua en particular es para los escolares un proceso inductivo, no obedece a ningún interés analítico, ellos aprenden

⁷⁹ Cfr. DIMINO, J., GERSTEN, R., CARNINE, D. & BLAKE, G. (1990). Story Grammar: An Approach for Promoting At-Risk Secondary Students' Comprehension of Literature. En: *The Elementary School Journal*, 91, 1. Chicago: The University of Chicago Press.

inconscientemente. Los menores tienen un interés vital en formar parte del mundo que se abre a su alrededor. ¿Cómo? ¿Cuál es el medio natural de expresión? ¿De qué modo pueden entrar en relación con su entorno? La lengua es la respuesta. Es el instrumento de comunicación que necesitan.

El recién nacido adquiere el dominio de la lengua de su entorno para interactuar con él; el lenguaje es el fruto del deseo de comunicar, transmitir, influir. Está implícito, y es inevitable, en el contacto entre seres humanos.

Existe un lenguaje natural, compuesto por comunicaciones corpóreas gestuales y locuciones universales como el llanto o el grito. También el lenguaje, digamos artificial, creado por el hombre, que está formado por símbolos y reglas. Este lenguaje facilita y perfecciona la comunicación y requiere capacidades específicamente humanas como la simbología, la abstracción, la asociación o el análisis.

Adquirir el lenguaje supone manejar un sistema muy complejo. El niño lo consigue a una edad muy temprana y, aparentemente, en poco tiempo. Por su propia esencia infantil reúne todos los requisitos.

Para adquirir una lengua en la primera infancia son necesarias:

- Una actitud: que la lengua sea para él un instrumento útil para hacer cosas interesantes.
- Una motivación: que exista necesidad de comunicarse con quien le habla (padres, hermanos, etc.) o con quien le enseña (maestros).
- Una lengua a su alcance: que sea de uso realizable y con significado.

Según el educador Vicente Ruiz, hay que "establecer puentes afectivos con el niño para ofrecerle los medios que le permitan construir su propio lenguaje, sobre temas de su interés, que le ayuden a usar la lengua para expresarse y comunicarse con los demás"⁸⁰.

Los escolares aprenderán la lengua si están inmersos en una situación de uso, si esa lengua es herramienta a la vez que objetivo del aprendizaje. Los investigadores Carlos Ayala y Carmen Martín insisten en la "interacción social" como base; que los que aprenden puedan establecer una correspondencia entre "la verbalización de la tarea y su ejecución real como forma de controlar la propia actividad mediante el lenguaje"⁸¹.

⁸⁰ RUIZ, V. (1993). Segunda Lengua en preescolar. *IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid. Abril. 9/127841, p. 479.

⁸¹ AYALA, C. y MARTÍN, C. (1997). El desarrollo de la concepción infantil sobre el aprendizaje. En: *Journal for the Study of Education and Development*, p. 58.

Así, los menores, sean o no alumnos, adquieren el lenguaje mediante interacciones (pautadas o ritualizadas) en situaciones cotidianas entre él y el adulto, o bien centrándose en alguna tarea o sosteniendo diálogos con el adulto o con los otros niños. La cuestión está en que el niño pueda disponer de un instrumento que le permita relacionarse con los demás dentro de un contexto social. Ese entorno natural puede también ser, si se consigue, el marco escolar.

¿Cuáles son los mecanismos para aprender? Si aceptamos la hipótesis de Noam Chomsky en el *Language Acquisition Device* (LAD) [Dispositivo de Adquisición del Lenguaje], que permite a cada niño construir una gramática sistemática y generar frases: "[éste] posee una capacidad innata para adquirir la lengua, que se desarrolla como parte de la madurez biológicamente determinada y que desaparece con la edad. Es decir, los niños tendrían acceso a los principios de Gramática Universal gracias a un mecanismo LAD del que carecerían los adultos".⁸²

Muchas teorías se suman a este supuesto chomskiano⁸³. Una de las más consistentes y aceptada es la de la inter-lengua, término acuñado por Larry Selinker⁸⁴ en 1972. La inter-lengua es el sistema lingüístico aproximativo (la gramática mental) con entidad propia que va construyendo el aprendiz al comienzo del proceso de adquisición de una lengua. Se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del *continuum* que constituye el aprendizaje, en las que el estudiante alcanza cada vez niveles de competencia mayor (con sus estrategias, sin excluir errores, que cada vez serán menores). Dicho con otras palabras, todos los 'interlenguajes' son transitorios y sustituidos por otros, en los que el dominio de las estrategias lingüísticas y comunicativas es más completo. El papel del profesor en esta hipótesis de aprendizaje es el de facilitador de los diversos 'interlenguajes'⁸⁵. El niño "va formando hipótesis (*hypothesis-testing*) a propósito de las transformaciones necesarias para convertir el conocimiento innato que tiene de unos principios gramaticales universales, presentes en todas las lenguas, en las formas superficiales propias de la lengua que está aprendiendo"⁸⁶. Se trata de un sistema dinámico que se va transformando a medida que se introducen palabras nuevas y se van revisando sus hipótesis. Para que esa capacidad de aprendizaje se active, es necesaria una situación de producción lingüística creativa, libre y espontánea. En cambio, se inhibe parcialmente en situaciones de control o predeterminación (como es el caso de los modelos escolares). Es frecuente escuchar a profesores que expresan desconcierto

⁸² GIBERT T. (1990). La edad como factor en el aprendizaje de la L2. En: *ACTAS del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo, 2, 3, 4 de mayo, p. 304.

⁸³ Cfr. CHOMSKY, N.A. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: Cambridge MIT Press.

⁸⁴ Cfr. GASS, S. & SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.

⁸⁵ ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M.A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel, p. 304.

⁸⁶ TORRAS M.R. (1994). La interlingua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lengua y Educación*, 24, p. 17.

ante la actuación de alumno que, a pesar de los esfuerzos dedicados al estudio y práctica de determinadas formas, las utiliza de manera indiscriminada. Por ello, Ellis está interesado en "*the internal processes which account for how the learner handles input data*" [el proceso interno que se ocupa de cómo el alumno maneja los datos que le llegan] y explica que cuando el aprendiz asimila nuevas formas pero no las integra en el sistema forma/función, no sabe con certeza qué formas utilizar para qué funciones. Añade Ellis que con el tiempo el aprendiz va representándose estas relaciones de acuerdo con el sistema de lengua⁸⁷.

La actividad principal del niño menor de tres años es el juego y éste es el medio natural para desarrollar la creatividad. La libertad de acción y elección, que tiene el pequeño en el juego libre, proporciona el placer que estimula la creatividad. Los escolares aprenden fácilmente, tanto su primera lengua como una segunda. Obviamente, entre la capacidad de aprendizaje lingüístico del pequeño y del adulto hay un abismo. Existen numerosas teorías que explican tales diferencias, tomando como fundamento unos criterios físicos o estructurales. Algunas de las características que dificultan el aprendizaje en el adulto podrían ser entre otras:

- La lateralización de las funciones del lenguaje en el hemisferio izquierdo termina de completarse hacia los seis años.
- Pérdida de agudeza sensorial, especialmente el oído.
- Interferencias de la lengua materna.
- Una cierta resistencia a alterar y ampliar un sistema fonológico consolidado, que induce a identificar los nuevos sonidos de la L2 con los más parecidos de su propia lengua.
- Un esquema mental previo limitado.
- La introducción de nuevas estructuras lingüísticas desconocidas.
- La mayor exigencia (en la expresión, los matices, etc.).
- Una terminología y un vocabulario mucho más amplios que los de un niño.
- Falta de espontaneidad, sentido del ridículo.

Deteniéndonos en las aptitudes físicas, en la primera infancia, de los 0-6 años, la plasticidad cerebral y muscular supera con mucho a la del adulto. La lateralización del cerebro se relaciona directamente con el aprendizaje de las lenguas. No hay una lateralización total hasta, aproximadamente, después de los primeros cinco años. Una vez ésta se completa, la adquisición de la lengua es más difícil. El individuo va perdiendo su capacidad de expresividad y de imitación, hasta tal punto que hay autores, como Theodore Andersson que afirman que el éxito en el

⁸⁷ ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, p. 164.

aprendizaje de una segunda lengua es inversamente proporcional a la edad con la que se comienza a estudiarla⁸⁸.

En síntesis, diríamos que los niños fonológicamente tienen una altísima capacidad de imitación, de reconocimiento de fonemas y de pautas de entonación. El recién nacido pronto distingue entre el habla y otros sonidos. Entre los dos y los cuatro meses comienza a distinguir las voces humanas, enseguida puede identificar los diferentes sonidos básicos del habla y los principales patrones de pronunciación y acentuación de voces. El niño tiende a copiar sonidos y palabras, asimilándolos con una precisión extrema, sean de la lengua que sean, exactamente igual que un nativo.

Los niños de esas edades disponen de una extraordinaria facilidad de memorización. Captan la realidad circundante reaccionando verbalmente de acuerdo con el sistema lingüístico al que están expuestos. Sintonizan con el aprendizaje generalizado de dominio del entorno y con el proceso natural de aprender su propia lengua o una segunda o tercera. Y, finalmente, siguen un proceso inductivo mediante el cual aprenden intuitivamente a usar la lengua materna (o las circundantes) únicamente como resultado de la observación del uso gramatical de los demás.

2.9.2 DESTREZAS AUDITIVA Y ORAL COMO INICIO ÚNICO

El objetivo de la educación en una lengua es que los niños consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En los primeros años de vida las destrezas se reducen a dos: la auditiva y la oral. Con la peculiaridad de atribuir al principio un papel prioritario a la competencia auditiva.

Empezaremos describiendo el proceso de adquisición de la destreza auditiva. Los primeros años de vida son decisivos para el logro de una buena maduración auditiva. Algunos aspectos de la función neurológica de la audición pueden garantizarse en un grado superior mediante la correcta estimulación en esa etapa. Las actuaciones al respecto son imprescindibles para desarrollar la perfecta audición, el oído musical y las lenguas extranjeras.

Las sensaciones acústicas o auditivas son fundamentales para establecer la comunicación oral. El área del cerebro encargada de las sensaciones auditivas interpreta las señales recibidas asociándolas con otras de experiencias anteriores, o bien archivándolas como sonidos nuevos.

⁸⁸ Cfr. ANDERSSON, T. (1960). The Optimum Age for Beginning the Study of Modern Languages. *International Review of Education*, 6.3, pp. 298-306.

Entre la multitud de sonidos percibidos el bebé muestra preferencia por los sonidos articulados del lenguaje de los adultos y de otros niños. Durante los dos primeros meses es muy sensible al tono y timbre del lenguaje verbal. Muestra clara preferencia por los sonidos alegres. En general, los bebés se inclinan por la voz de su madre, la imitación de sus propias emisiones sonoras, su nombre, los balbuceos de otros niños, tarareos, arrullos y canciones de cuna, preguntas, palabras sencillas y sonidos familiares, así como también la música clásica y canciones.

Si el aprendizaje de una lengua extranjera cuando somos pequeños sigue el mismo proceso que el de nuestra primera lengua, cabe afirmar que aprendemos escuchando. Sólo se puede adquirir una lengua mediante la destreza receptiva. Tanto en la lengua materna como en la lengua meta, se parte de la recepción para alcanzar la producción; primero, el niño escucha, comprende, asimila poco a poco la información (fonética, semántica, metalingüística, etc.) a la que está expuesto. En esta fase apenas se da la producción de enunciados orales. Es la etapa que Stephen Krashen⁸⁹ llama "periodo silencioso" (*silent period*). Es aquí, en esta etapa que precede a la producción oral, donde se dispone de mejores mecanismos de adquisición de las lenguas.

A través de actividades de comprensión auditiva los nuevos datos lingüísticos se van incorporando; los pequeños aprenden y, aunque no puedan aún producir oralmente, sí pueden comunicarse mediante estrategias de comunicación no verbal. Para que en su mente toda esa información que reciben pueda asimilarse y organizarse, se requieren una serie de condiciones, según explica el lingüista Miguel García Areza, quien destaca los siguientes elementos:

- La adquisición de la lengua es un proceso lento; el alumno acumula unos datos lingüísticos que tienen que tener un grado de dificultad algo mayor al que poseen los aprendices, hasta llegar paso a paso a la comprensión de los mensajes.
- La internalización y estructuración real de los datos recibidos se producen si el niño se encuentra en un ambiente relajado, sin presiones para que empiece a producir enunciados orales antes de tiempo, ni reacciones críticas al comenzar sus primeras emisiones incorrectas
- La actitud del que enseña debe ser comprensiva y paciente; los errores son necesarios y forman parte del proceso de adquisición.

⁸⁹ Cfr. KRASHEN, S. (1975). The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases. En: AARONSON, D. & RIEBER, R. (eds.) *Developmental Psycholinguistics and Communicative Disorders*. New York: New York Academy of Science, pp. 211-224.

- Las actividades de comprensión auditiva crean un clima positivo en el que los menores no pierden la confianza en sí mismos, y al ir comprendiendo crece en ellos la sensación de éxito⁹⁰.

Así, poco a poco, por medio del lenguaje que hacen suyo a través de unas actividades auditivas, van preparando el terreno para posteriores actividades productivas.

La comprensión auditiva es un proceso más sencillo que escucharlo repetidas veces. Y es, además, una destreza natural: en principio, todo el mundo sabe escuchar. Hay pues que insistir y repetir esta habilidad, porque su papel es insustituible en la adquisición y la elaboración de las lenguas.

Pasemos ahora a describir la adquisición de la destreza oral. Después del mencionado periodo silencioso, los niños empiezan a producir. Al principio, pronunciarán palabras, sobre todo las relacionadas con conceptos básicos y nombres de objetos. Las primeras palabras aparecen entre los nueve y los catorce meses. Antes de cumplir los dos años, manejan un vocabulario compuesto de entre 200 y 300 palabras. A los tres años alcanzan más de mil palabras. Vendrán después las primeras estructuras sintácticas y modelos oracionales, a los que seguirán en un proceso gradual las interacciones comunicativas básicas: pregunta y respuesta, obtener y aportar información hasta llegar al diálogo. Teniendo en cuenta que los periodos de edad son sólo orientativos, estableceremos el siguiente orden de aparición del léxico: hasta los 15 meses utilizan sustantivos e interjecciones. Entre los 18 y 20 meses usan adjetivos y pronombres, y a los tres años incrementan el empleo de verbos y pronombres, disminuyendo la proporción de sustantivos en sus mensajes. Las canciones, los cuentos y las rimas desempeñan aquí un papel fundamental, porque:

- resultan imprescindibles para desarrollar la memorización de vocabulario y de estructuras
- ayudan a fijar la pronunciación, la entonación, el ritmo
- aportan toda una carga cultural y tradicional que el niño necesita para su propio descubrimiento y la comprensión del mundo que le rodea.⁹¹

Paralelamente al aprendizaje de su primera lengua, los adultos o los maestros ofrecen en esta fase unos mecanismos que les ayudarán a asimilar, memorizar y controlar toda la información que reciben. Son numerosísimas las actividades que se pueden proponer para aprender a oír una lengua y para desencadenar después la producción lingüística y comenzar a hablar.

⁹⁰ GARCÍA AREZA, M. *et al.* (1994). *La lengua inglesa en la educación primaria*, Málaga: Aljibe, p. 95.

⁹¹ ELLIS, G. & BREWSTER, J. (2002). *Tell it again. The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Longman, p. 39.

Algunas actividades fundamentales que impulsan las capacidades receptivas y orales del alumno son⁹²:

- Escucha, mira y repite
- Escucha, pasa y pide información
- Escucha y pinta o colorea
- Escucha y ordena, clasifica o empareja
- Escucha y sigue las instrucciones
- Escucha y participa
- Juegos de memoria
- Rimas y canciones
- Cuenta un cuento
- Dramatización
- Juegos de adivinanzas

Entre otras, estas actividades conseguirán que:

- se pongan en práctica las funciones comunicativas receptivas y orales
- los alumnos adquieran vocabulario y superen el miedo a expresarse en la lengua nueva.

Toda la clase podrá ser un juego y el aprendizaje un estímulo gratificante que fomentará las ganas de seguir ampliando el léxico. Los niños se servirán de la lengua nueva para dialogar o participar dinámicamente en las actividades y los juegos, cantar, recitar y contar unos cuentos que han escuchado, memorizado y aprendido. Como diría Michel de Montaigne: "La palabra es mitad de quien la pronuncia, mitad de quien la escucha"⁹³.

2.9.3 RESPUESTA CORPORAL Y PLÁSTICA: LA PARTICIPACIÓN EN EL DISCURSO

La historia de la didáctica de las lenguas ha experimentado una evolución desde el último tercio del siglo XIX, que ha desembocado en nuestros días en un desarrollo extraordinario. Muchos y muy diferenciados métodos se barajan en busca de la fórmula ideal de aprendizaje de la lengua. Apuntaremos como representativos: el método de Gramática-traducción (el tradicional desde la Edad Media), los métodos naturalistas Natural y Directo, el Método Oral, el Método Audio-Lingual, el Enfoque Comunicativo, el *Community Language Learning*, el *Silent Way*, el Enfoque Natural, la Sugestopedia y el método *Total Physical Response (TPR)* en el que nos detendremos en este apartado.

⁹² *Ibíd.*, pp. 28-29.

⁹³ <http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=681&page=2> [consultada el 13 de junio 2012].

Tal como hemos expuesto anteriormente, es innegable la importancia crucial de la comprensión auditiva como etapa autónoma, previa a la producción oral y base del aprendizaje. De esta premisa nace el enfoque general de la enseñanza de lenguas conocido como enfoque de comprensión, creado por el psicoanalista estadounidense Harris Winitz⁹⁴. Formando parte de esta orientación didáctica el psicólogo estadounidense James Asher desarrolló un método que denominó *Total Physical Response*⁹⁵, cuyos principios teóricos fundamentales son:

Retrasar la etapa de producción para concentrarse en la comprensión auditiva como la habilidad básica que el profesor ha de desarrollar primeramente; y establecer una estrecha relación de significado entre el uso oral de la lengua meta que hace el profesor y el comportamiento físico de los alumnos. Es decir, la comprensión se logra mediante acciones o respuestas físicas que concuerdan con los mensajes verbales recibidos y que les proporcionan su significado específico⁹⁶.

Los niños en el inicio del aprendizaje lingüístico tanto de la lengua materna como del nuevo idioma no disponen aún de las competencias verbales suficientes para poder responder oralmente a la madre, al adulto o a los maestros y demostrar que entienden los mensajes que se les transmite. El TPR surge precisamente de esas situaciones de necesidad de expresión que continuamente se repiten en el proceso de aprendizaje. Por medio de unas funciones expresivas no lingüísticas los niños "pre-hablantes" son capaces de comunicar. Al considerar la coordinación entre el lenguaje y la acción, adquieren confianza y disfrutan en su papel activo dentro del proceso comunicativo. De modo paralelo, en la adquisición de su primera lengua y en la de la segunda, al propiciar la interacción emisor (padres, adultos) - receptor (niños y adultos), el que aprende multiplica la recepción de mensajes y amplía los recursos y el material lingüísticos para acercarse cada vez más al modelo conversacional que busca.

Al tomar como estructura básica los modelos de adquisición de la primera lengua en la etapa infantil, Asher observó cómo los niños primero responden a unas órdenes de sus familiares, utilizando su disposición receptiva sin ser capaces de producir oralmente. A partir de allí, el investigador propuso los tres principios de su método lingüístico infantil:

1. Antes de la capacidad de expresión verbal, los bebés desarrollan la habilidad de la comprensión oral. En ese lento proceso los imperativos o mandatos que reciben ayudan a que ellos poco a poco aprendan esos conceptos.

⁹⁴ Cfr. WINITZ, H. (1981): *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Michigan: Newbury House Publishers.

⁹⁵ Cfr. ASHER, J.J. (1964). Towards a Neo-field Theory of Behaviour. *Journal of Humanistic Psychology*, IV, 2, pp. 85-94.

⁹⁶ ABELLO CONTESE C. (1998). Adquisición de lenguas. Teoría y aplicaciones. En: *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. 9/32426. Santander. 13-16 abril, p. 87.

2. Internalizan mejor el mensaje mediante respuestas físicas a órdenes recibidas (dale un beso a papá, ven aquí, etc.).
3. El ciclo de audición predispone a una expresión oral espontánea, como resultado de la respuesta física de las instrucciones de los padres.⁹⁷

Estas premisas parten de la hipótesis que hace referencia a la lateralización del cerebro, según la cual los dos hemisferios cumplen unas funciones de aprendizaje diferentes. A través del hemisferio derecho los niños descifran el significado de los mensajes, pero como este hemisferio no puede expresarse en el habla, la respuesta será física y el menor realizará las instrucciones que se le piden. Esto redundará en una tranquilidad para el alumno o una disminución del estrés. Podrá asimilar la lengua nueva sin las exigencias de producción oral, que se suelen dar en la enseñanza tradicional de lenguas. De igual manera, como el TPR requiere una atenta audición y observación, el grado relativo de retención en la memoria del léxico y la gramática es muy elevado, con lo que los niños pasan de la recepción a la emisión oral fácilmente.

En cualquier caso, como la respuesta corporal es un factor no verbal que transmite información al interlocutor, se produce una interacción discursiva. Y ahí radica el gran acierto del enfoque propuesto por Asher, pues propicia las funciones expresiva y fáctica, y motiva al aprendiz, que puede participar individualmente en el proceso de comunicación. El niño se desenvuelve sirviéndose del dinamismo que caracteriza al lenguaje. Para responder, guiado por las instrucciones o actividades de sus padres o maestros que fomentan su creatividad, puede también utilizar otros recursos como son la respuesta ideográfica o de la imagen; la mímica -que ayuda tanto al instructor como al alumno-; la expresión plástica y las respuestas corporales. Es la interacción entre actividad y lengua que el filólogo Eugen Coseriu expuso: "El hablar es más amplio que la lengua, utiliza sus propias circunstancias (mientras que la lengua es a-circunstancial) y también actividades complementarias no verbales, como la mímica, los gestos, los ademanes, y aún el silencio, o sea, la suspensión intencional de la actividad verbal"⁹⁸.

2.9.4 EL PERFIL DEL PROFESOR

Según Carmen Guaita, el perfil de la profesión docente se manifiesta en dos categorías. Por una parte, la que define su espacio en la sociedad, es decir, la que constituye su identidad profesional y, por otra, su configuración interna en la

⁹⁷ Cfr. ASHER, J. & LASCARIDES, A., 1996. Lexical Disambiguation in a Discourse Context. En: J. PUSTEJOVSKY & B. BOGURAEV (eds.), *Lexical Semantics: The Problem of Polysemy*. Oxford: Clarendon Press, pp. 69-108.

⁹⁸ COSERIU, E. (1982). *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios. Determinación y entorno*. Madrid: Editorial Gredos, p. 285.

docencia, esto es, una manera de ser que es consustancial a la labor que desempeña un maestro. Ambas están unidas indisolublemente, pues la docencia es al mismo tiempo, una profesión hacia afuera (con lo científico y lo técnico, y también lo social), pero igualmente hacia adentro, que recorre el camino ético de un ser humano en contacto permanente con personas en periodo de construcción sobre las que ejerce una gran influencia. Según la autora del artículo, son estos elementos los que deben mantenerse estables para permitir al profesor de hoy la constante actualización de su trabajo sin perder su identidad esencial. La labor del docente es mostrar al alumno que “conocer no es sólo el requisito para seleccionar; es también el resultado de asimilar la información seleccionada, enlazarla con lo que ya se conocía, ampliarla con nuevos descubrimientos y transformarla en competencia”⁹⁹. Esto implica que el maestro hace mucho más que enseñar: personifica.

El perfil del profesor, pues, requiere unas competencias específicas que, según el Libro Blanco de Magisterio, son necesarias para afrontar la diversidad y la complejidad de las aulas. Se demanda entonces que el maestro, juntamente con una sólida formación, desarrolle también una didáctica que tenga en cuenta las particularidades, diferencias culturales y matices existentes en el alumnado, adaptando el currículo a las circunstancias socio-culturales.

La enseñanza debe ir encaminada a desarrollar en el alumnado un aprendizaje autónomo por medio de las destrezas comunicativas e intelectuales.

Las competencias específicas comunes a todos los maestros son:¹⁰⁰

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículo, el rol docente, etc.)
2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica
3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica

Saber hacer:

4. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa

⁹⁹ GUAITA, C. (2012). Esencia de la profesión docente. En: *Claves de razón práctica* 222. Mayo/junio, p. 37.

¹⁰⁰ Libro Blanco Magisterio (I).

http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf , [consultado el 7 de abril 2012], p. 90.

5. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación, así como las propuestas curriculares de la Administración Educativa
6. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural
7. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
8. Capacidad para organizar la enseñanza, en el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
9. Capacidad para preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
10. Capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
11. Capacidad para promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo, de modo que se garantice el bienestar de los alumnos
12. Capacidad para utilizar la evaluación, en su función propiamente pedagógica y no meramente acreditativa, como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
13. Capacidad para realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
14. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
15. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa

Saber estar:

16. Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional
17. Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias
18. Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
19. Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno

Saber ser:

20. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
21. Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
22. Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
23. Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Los profesores deberíamos empezar por aceptar que el mismo libro dice cosas muy distintas a cada lector, de acuerdo con su experiencia de vida y de lectura, de acuerdo con su edad, su historia, sus intereses. La literatura puede ser ese ámbito en que cada chico y cada persona busquen y encuentren sus propios rasgos distintivos, su propia identidad. Hay profesores que buscan nuevas fórmulas. Hernán Nemi asume que la diversidad es un denominador común en todas las escuelas y por esa razón propone pistas para seleccionar lecturas atendiendo al desafío de trabajar con la heterogeneidad¹⁰¹.

2.10 EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL CUENTO

El modelo de aprendizaje de lenguaje propuesto está ligado a la teoría de la adquisición del conocimiento incluido en el enfoque constructivista, donde los alumnos son conscientes y responsables de su propio proceso de trabajo y aprendizaje, supervisado por los profesores.

Este modelo promueve un aprendizaje significativo, el mismo que fundamenta la construcción del conocimiento en la mente del propio alumno y donde el papel del profesor va adaptándose a las diferentes actividades de cada aprendiz para facilitar este proceso.

La filosofía que yace detrás de cada unidad, nos lleva a los trabajos de Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky y Paulo Freire. De esta forma, Dewey¹⁰² afirma que el aprendizaje idóneo ocurre cuando el alumno se enfrenta a problemas auténticos y reales para su resolución. Las tareas basadas en el trabajo cooperativo relacionan al alumno en diferentes formas de acción social, siendo éstas esenciales para el proceso de aprendizaje. La teoría de Vygotsky sobre *la Zona de Desarrollo Próximo*

¹⁰¹ Cfr. NEMI, H. (2007). La literatura, constructora de identidad. *Novedades Educativas*, 194, Buenos Aires.

¹⁰² Cfr. DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

(ZDP) afirma que “el nivel real de desarrollo está determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial se consigue a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”¹⁰³. De aquí se observa lo que puede llegar a aprender un niño a través del apoyo que le proporciona un adulto. El concepto de ZDP se basa en la relación entre las habilidades actuales del niño y su potencial. Para Vigotsky,

Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante¹⁰⁴.

Así pues, el primer nivel consiste en trabajar y resolver problemas o tareas sin ayuda del otro con el nombre del nivel del desarrollo real. El segundo paso sería el desarrollo potencial, que supone el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por su profesor.

El aprendizaje basado en unidades que giran alrededor de un relato es un término amplio que incluye gran variedad de las formas de adquisición. Entre otras se pueden mencionar: exploración e indagación; experimentación a través de juegos de posibilidades; realización de conexiones entre aprendizajes previos y actuales; predicciones y puestas en escena de las mismas; recolección de la información facilitada en el cuento y relectura de los acontecimientos del relato; clarificación de ideas existentes; búsqueda de la información; posicionamiento en el papel de los protagonista y resolución de los problemas.

El aprendizaje no es desarrollo, pero “el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje”¹⁰⁵.

El modelo propuesto transmite la importancia de la aplicación de este método en la asignatura de lengua inglesa o literatura, pero trata temas transversales que cubren otras asignaturas como matemáticas, ciencias o arte, pues sería insuficiente tratarlas aisladamente.

De hecho, promueve la adquisición de destrezas trabajadas en el contexto y la exploración del contenido que nos lleva a la desaparición de las fronteras entre las asignaturas de corte tradicional. Según Ernst Boyer, “*para una educación real, el alumno debe establecer conexiones entre las disciplinas, descubrir modos para*

¹⁰³ VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, p. 133.

¹⁰⁴ *Ibíd*, p. 138.

¹⁰⁵ *Ibíd*, p. 139.

*integrar las materias diferenciadas y por último relacionar lo aprendido con la vida misma*¹⁰⁶. Boyer propone que los alumnos trabajen en temas comunes que representen experiencias humanas compartidas. Para el educador estadounidense, las unidades giran alrededor de seis temas interdisciplinarios:

- Quiénes somos (quiénes son los personajes y quiénes son los alumnos)
- En qué lugar y tiempo nos encontramos (los personajes del cuento y los alumnos)
- Cómo nos expresamos (cómo relatamos el cuento, cómo lo interpretamos o representamos, cómo lo adaptamos)
- Cómo funciona el mundo (el del cuento y el real)
- Cómo nos organizamos (la secuenciación de las escenas y sus consecuencias)
- Compartir la historia con otros

Al trabajar con estas unidades, la atención de los alumnos se centra tanto en la asignatura de inglés como en los temas interdisciplinarios. Estas unidades les permiten adquirir un conjunto de habilidades: sociales, comunicativas, de pensamiento, de investigación, autogestión de su trabajo, de autoconocimiento, de la observación del otro, del personaje, de los detalles que envuelven la historia, de sus conflictos y de sus gestiones para encontrar la solución, de cultura de otro país, otro entorno y otra realidad.

2.10.1 STORYTELLING: CLAVES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

El aprendizaje funcional de una segunda lengua europea –y, principalmente, la inglesa– en edades tempranas se ha convertido en una de las exigencias básicas por parte de las sociedades europeas a sus sistemas educativos. Una exigencia tan importante como el desarrollo de competencias técnicas en el uso de las nuevas tecnologías o la inculcación de valores de ciudadanía democrática, pero que seguramente se presta en mayor medida que dichas áreas a la integración de los más diversos elementos del currículo en una actividad tan natural como es el uso de la lengua.

Como era de esperar, el sistema educativo, en sus diferentes niveles de concreción, ha procurado dar respuesta a las necesidades lingüísticas de las sociedades del Viejo Continente. Desde la perspectiva más amplia, nos encontramos con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,*

¹⁰⁶ BOYER, E. (1995). *The Basic School: A Community of Learning*. San Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p. 82.

publicado por el Consejo de Europa en 2001¹⁰⁷. A nivel nacional, este documento ha inspirado un no menos importante Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. En general, dichos documentos –a los que nos referiremos más adelante– “oficializan” algo que las personas plurilingües siempre han sabido pero que los profesores a menudo olvidan: a saber, que aprender una lengua es aprender a utilizarla y que, por tanto, la enseñanza y la evaluación que proporciona el sistema educativo debe serlo ante todo de la competencia en el uso de la lengua, y no de una serie de contenidos ajenos a todo uso efectivo y, por lo tanto, susceptibles de ser olvidados. En este sentido, las Comunidades Autónomas –sobre quienes recae lo esencial de las competencias en educación– se han hecho eco de las nuevas políticas lingüísticas europea y nacional a través de la implantación de diversos proyectos de bilingüismo en Educación Primaria, que vienen a sumarse a las iniciativas de numerosos centros de titularidad privada. Tanto por adscripción geográfica como por la extensión del proyecto, en este capítulo tomaremos el proyecto de colegios bilingües de la Comunidad Autónoma de Madrid como referencia.

Ante este renovado paradigma metodológico, queremos dedicar este apartado a un recurso didáctico que, por su naturalidad comunicativa y su carácter integrador, resulta especialmente adecuado para fomentar el aprendizaje y la práctica de la segunda lengua en la Educación Primaria: la utilización de cuentos en el aula de idiomas. En lo que sigue, nos referiremos a este recurso en la acepción inglesa de *storytelling*, no sólo porque el contexto principal de las orientaciones metodológicas propuestas es el del aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2) / lengua extranjera sino, sobre todo, porque la voz inglesa recoge de forma conveniente el carácter de actividad de este recurso.

Como explican Gail Ellis y Jean Brewster en su libro de didáctica del inglés *Tell it Again*¹⁰⁸, *storytelling* es la actividad de alguien que narra un cuento a personas dispuestas a escucharlo. Así, no nos estaremos refiriendo primordialmente a un objeto (el cuento), susceptible de ser vehículo de comunicación –pero también de ser olvidado en una estantería–, sino a un ejercicio de interacción comunicativa entre dos o más personas que pone en un primer plano la personalidad tanto de quien cuenta como de quien escucha.

Nuestro objetivo en este capítulo es doble. En primer lugar, analizaremos las posibilidades didácticas de *storytelling* en el Aula de Inglés y con especial énfasis a la nueva concepción de la enseñanza de L2 propugnada por la legislación antes mencionada. A continuación, presentaremos una propuesta de planificación de una

¹⁰⁷ CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consultada el 29 de abril de 2008].

¹⁰⁸ ELLIS, G. & BREWSTER, J. (2002). *Op. Cit.*, p. 18.

unidad didáctica basada en un cuento, o *Story-Based Unit*, aportando claves para el análisis lingüístico y explotación didáctica del mismo.

2.10.2 RAZONES PARA APLICAR STORYTELLING EN EL AULA DE INGLÉS

Inspirado en las propuestas de la Unión Europea, el Decreto sobre enseñanzas mínimas en Educación Primaria incluye, por primera vez, el concepto de competencias básicas. Dicho concepto, según el propio decreto, “permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”¹⁰⁹.

A partir de ahí, se establecen ocho competencias básicas: lingüística, matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

En nuestro análisis de la utilidad didáctica de *storytelling*, nos ocuparemos, en primer término, de su lugar en el desarrollo de la competencia lingüística en L2 y, en segundo, de cómo su práctica en el aula puede ayudar a desarrollar otras competencias.

2.10.3 STORYTELLING Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUA INGLESA

El Decreto señala, en su página tercera, como uno de los objetivos de la Educación Primaria, “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. En línea con esta concepción pragmática del aprendizaje de L2, *storytelling* ayuda a desarrollar la competencia lingüística de formas muy diversas.

En primer lugar, *storytelling*¹¹⁰ ocasiona una serie de aprendizajes que parten de una intención comunicativa concreta. Así, el alumno no puede sino contemplar la lengua objeto de aprendizaje como un vehículo de comunicación: un código que sirve para hacer cosas. Esto podría parecer una afirmación trivial si no fuera porque gran parte de nuestra sociedad ha pasado por el sistema educativo con la idea de que el inglés es una asignatura más, en muchos casos difícil y/o aburrida, pero rara

¹⁰⁹ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, del Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE núm. 293 de 12 de diciembre de 2006). p. 43058.

¹¹⁰ Cfr. FERNÁNDEZ DE CALEYA, M. y LÓPEZ, A. (2008). Storytelling. En: QUINTANAL, J. y MIRAFLORES, E. (coord.) *Educación Primaria: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial CCS, pp. 337-360.

vez con la competencia para entablar siquiera la conversación más sencilla con un hablante de esa lengua. En la experiencia de tantos educandos, el aprendizaje de la lengua inglesa se asocia primaria e inevitablemente con largas listas de vocabulario que memorizar, espacios que rellenar con oscuras e irregulares estructuras verbales y redacciones interminables sobre temas tan tópicos como “mi familia” o “las vacaciones de verano”. Por el contrario, al facilitar una ocasión real de comunicación tan natural para el niño, el uso de los cuentos en L2 motiva al alumno a entender el mensaje propuesto, reaccionar a su contenido y, en segunda instancia, querer perfeccionar su competencia de ese código lingüístico.

El anexo del decreto resume esta idea afirmando que “el uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje”¹¹¹. Y es que aquí, al contrario que en una clase de inglés tradicional, la comunicación parte de un hecho tan simple como el que haya una persona –normalmente, el profesor– dispuesto a contar algo interesante y que consiga despertar el interés de quienes escuchan. Como implicación didáctica, casi resulta obvio señalar que el maestro o auxiliar de conversación debe planificar con esmero las actividades de pre-escucha (*lead in*) para que, entre otras cosas, consigan motivar al máximo a su auditorio.

Un aspecto relacionado de *storytelling* es la facilidad con la que permite trabajar vocabulario y estructuras gramaticales en el seno de un contexto específico claro, interesante y accesible al alumno. El enfoque metodológico tradicional ha puesto el acento sobre el aprendizaje en abstracto de las reglas de gramática y el léxico para luego desglosar sus posibles aplicaciones. Así, por ejemplo, se presentaba formalmente el *present perfect* y una vez entendido se aplicaba a contextos reales: hablar de experiencias pasadas en relación con el presente, acciones concretas inacabadas, etc. Según la nueva metodología, por el contrario, es la situación comunicativa la que se presenta al principio, y por tanto los alumnos son siempre conscientes de las necesidades comunicativas de esas situaciones y de que, en última instancia, el vocabulario y la gramática no son sino herramientas para hacer cosas útiles con la segunda lengua.

En este nuevo enfoque metodológico, es fácil entender cómo el uso de *storytelling* en clase se presta a trabajar las más variadas situaciones, y de esta forma facilitar que la presentación y/o repaso de lenguaje nuevo –vocabulario y estructuras– sea un ejercicio significativo para el alumno y, por tanto, mucho más fácil de internalizar. Más aún cuando *storytelling* cuenta con la ventaja intrínseca de poder usar la repetición del mismo texto oral sin aburrir y, sobre todo, sin dejar de lado la intención comunicativa. La repetición, además de permitir fijar el significado y la forma del lenguaje en la mente del niño, permite también trabajar elementos

¹¹¹ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, del Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE núm. 293, de 12 de diciembre de 2006). p. 43090.

fonológicos suprasegmentales como el ritmo o la entonación, cuya práctica se soslaya con demasiada frecuencia en el Aula de Inglés¹¹²:

Students also seem to gain from repeating tasks. Thus, if they have told a story, for example, and thought about how they did it, telling the story again allows them to re-use words and grammar, re-formulating what they said the first time in a way that helps them to think about language even as they use it. Perhaps this will provoke the structuring of "notice" language that it is necessary if the learner is to adjust the hypotheses they have formed. [Los alumnos parecen ganar al repetir las tareas. De esta forma, si, por ejemplo, han contado un cuento y han pensado sobre cómo lo han hecho, el relatar la historia de nuevo les permite volver a emplear las palabras y la gramática, reformulando lo que han dicho la primera vez de tal modo que les ayuda a pensar en el lenguaje incluso en el momento en el que lo usan. Esto quizá provoque la conciencia del lenguaje que se necesita para que el alumno establezca su propia hipótesis sobre lo que ha trabajado].

Además de fuente de situaciones, el uso de *storytelling* resulta ideal para promover la adquisición de lenguaje nuevo según la metodología descrita por Krashen. Este investigador sostiene que el proceso de adquisición de la segunda lengua debe ser parecido al del niño adquiriendo la lengua materna, al cual rara vez se le enseña de forma consciente, ni tampoco decide él aprenderla conscientemente. Al contrario, al centrarse no en la forma de la lengua sino en el mensaje de la comunicación de los adultos, el pequeño va poco a poco adquiriendo la lengua como resultado de una serie de procesos subconscientes. Para Krashen, lo fundamental es el *input* lingüístico que recibe el alumno, aunque sea sólo ligeramente superior a su nivel de uso¹¹³.

La idea de que el aula debe ser una ocasión continua de adquisición de la segunda lengua está detrás de gran parte del ideario metodológico de los proyectos de educación bilingüe en Educación Primaria. La introducción a la programación del Proyecto de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid apuesta, antes de nada, por promover la lengua inglesa como única y exclusiva lengua de comunicación en las clases de inglés, en aquellas áreas que se impartan en dicha lengua y, preferentemente entre los alumnos y los profesores que enseñen en inglés, tanto dentro como fuera del aula. Se trata, sin duda, de una idea loable, pero exige que los propios maestros sean bilingües y que los auxiliares de conversación sean capaces de adaptar su habla a las necesidades de los alumnos (*language grading*), como parte de su importante rol como fuente de input y modelo lingüístico en la clase.

Los cuentos pueden funcionar como una excelente fuente de *input* lingüístico. Tienen la ventaja añadida de la repetición, porque los niños irán poco a poco e inconscientemente adquiriendo términos no esenciales a la comprensión del

¹¹² HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, p. 56.

¹¹³ KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. En: *En el aula de inglés. Metodología Práctica para la Enseñanza de Jóvenes Principiantes*. Harlow: Longman, p. 4.

mensaje: marcadores textuales, estructuras concretas, cuyo significado han sabido deducir del cotexto o por la entonación del cuento-cuentos. Más aún, si se elige bien el cuento, y con la debida contextualización extra-lingüística a través de lenguaje corporal, apoyos audiovisuales, etc., no hay ciclo de Educación Primaria en el que no se pueda utilizar *storytelling* como fuente de *input* lingüístico y de situaciones que permitan una introducción comunicativa a los diferentes recursos de la lengua inglesa.

Por último, la utilización de *storytelling* en el Aula de Inglés es una excelente ocasión para desarrollar específicamente las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, lectora, expresión oral y escrita. Decir “específicamente” sugiere utilizar los textos orales o escritos como práctica de esas destrezas, y no meramente como excusa para presentar o repasar lenguaje nuevo. A su vez, las destrezas lingüísticas se desglosan en sub-destrezas que pueden ser desarrolladas con ocasión de diferentes cuentos, o en diferentes etapas del desarrollo de un *Story-Based Unit*. Por ejemplo, si nos ceñimos a la comprensión auditiva, podemos trabajar sub-destrezas tan variadas como la formación de hipótesis o predicciones a partir de un título; la comprensión de la idea general de un texto (*listening for gist*) con mucho léxico desconocido; la comprensión de información específica en un texto o la comprensión detallada de una parte del mismo. Pasando a otras destrezas, un cuento puede servir de trampolín para trabajar la fluidez oral a través de *role-plays* en los que los alumnos interpretan a los personajes del cuento, o desarrollar la sub-destreza de planificación de textos escritos al pedir al alumno, por ejemplo, que escriba la continuación de un cuento con final abierto, tal como observa Andrew Wright¹¹⁴. A la lectura se llega escuchando, escribiendo, leyendo y, también, dramatizando y representando. Es asimismo una vía hacia el arte, la lectura y la literatura. La dramatización en el aula ayuda al alumno a desarrollar sus cualidades, no tiene espectadores, a diferencia del teatro que precisa de público. Cuenta con la participación de los propios aprendices, por lo que la motivación es la primera pre-actividad¹¹⁵. Se crea una arquitectura del cuento primero y también una disciplina de trabajo.

En relación a estas destrezas merece la pena reflexionar sobre el papel que debemos otorgar a la corrección de errores en las actividades asociadas a *storytelling*. Sobre la corrección de errores y el *feedback* en general, hay mucho escrito en la literatura especializada: “*One of the things that puzzles many teachers is why students go on making the same mistakes even when those mistakes have been repeatedly pointed out to them. Yet not all the mistakes are the same.* [Una de las cosas que intriga a muchos profesores es por qué los alumnos siguen cometiendo los mismos errores a pesar de haberlos trabajado en clase. En

¹¹⁴ Cfr. WRIGHT, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford, Oxford University Press, p. 4.

¹¹⁵ Cfr. RODRÍGUEZ ABAD, E. (2008). *Juegos teatrales para animar a leer*. Madrid: Catarata.

cualquier caso, hay que tener en cuenta que no todos los errores son iguales]¹¹⁶. En dicha literatura existe un acuerdo generalizado de que la tolerancia hacia el error, así como el tipo de *feedback* requerido, dependen principalmente del objetivo concreto de la actividad propuesta al alumno. Así, por ejemplo, no se debe corregir de igual forma a dos alumnos que están realizando un *role-play* –en el que el objetivo, en principio, es la fluidez y la producción poco controlada de lenguaje oral- que a un alumno que pronuncia mal una palabra en un *drill* o ejercicio de repetición oral destinado a fijar la forma fonológica correcta de un término o de una frase¹¹⁷.

Para nuestros intereses, y aun a riesgo de simplificar, podemos distinguir dos extremos en los objetivos de las actividades propuestas: precisión (*accuracy*) y fluidez (*fluency*). Si el objetivo es el primero, tenderemos a ser poco tolerantes con el error, corrigiendo, a ser posible, en el momento. Aparte del ejemplo ya mencionado del *drill*, podemos pensar en ejercicios escritos de práctica controlada de gramática o vocabulario. Por otro lado, si el objetivo de la tarea es la fluidez, procuraremos no interrumpir al alumno salvo en contadas excepciones: por ejemplo, si no ha entendido lo que tiene que hacer. La idea aquí es entender el error como un elemento más de un proceso creativo en el que el alumno experimenta con el lenguaje en un contexto comunicativo. En caso de empeñarnos en interrumpir a los alumnos para corregirles errores gramaticales, léxicos o fonológicos, les impediríamos el desarrollo en L2 de estrategias de comunicación que sí han podido desarrollar en L1, y, desde luego, restaríamos todo valor comunicativo a esa intervención.

Dicho esto, no es nuestra intención sugerir que la corrección de errores léxicos o gramaticales deba quedar excluida en este tipo de actividades. Los errores pueden y a menudo deben ser corregidos, pero se deberá planificar cuidadosamente el momento de la corrección para que ésta no interfiera con el objetivo principal de la actividad. Una forma de lograrlo es a través del *delayed feedback*: comentarios y correcciones que se hacen con posterioridad a la actividad en sí, basados en las observaciones –notas físicas o mentales- tomadas por el profesor en el momento de supervisar la actividad. En ese momento, la corrección de errores se puede realizar en un contexto más amplio de *content feedback* o diálogo con la clase en torno a los resultados de la actividad. (Por ejemplo: preguntar quién ha ganado el juego, pedir a algunos alumnos que lean sus textos o ejemplifiquen su *role-play*).

Reflexionar sobre cómo y cuándo realizamos *feedback* es especialmente relevante si queremos introducir *storytelling* en nuestras clases. En general, y como es fácil imaginar, *storytelling*, aunque puede integrar todo tipo de objetivos lingüísticos,

¹¹⁶ HARMER, J. (2007). *Op. Cit.*, p. 137.

¹¹⁷ ROTH, G. (1998). *Teaching Very Young Children. Pre-School and Early Primary*. London: Richmond, pp. 24-25.

resulta especialmente adecuado para desarrollar la fluidez en las cuatro destrezas lingüísticas. En el caso de la comprensión auditiva y lectora, como bien señala Wright, la fluidez se basa en una actitud positiva por parte del alumno al hecho de no entender todo el texto, así como el desarrollo de estrategias tales como la predicción, la deducción de significado por el contexto, etc¹¹⁸. En la experiencia de quienes escriben, uno de los obstáculos más importantes de la enseñanza del inglés a adultos estriba en la inseguridad de los alumnos, que a menudo se sienten incapacitados para entender un texto o mensaje simplemente porque desconocen una pequeña parte del mismo. En el plano de las destrezas productivas (habla y escritura), esta inseguridad se traduce en actitudes muy comunes como la reticencia a comunicarse si no se tiene plena seguridad de la corrección de lo que se va a decir, o la necesidad, ya casi instintiva, que tienen algunos alumnos de ser corregidos a cada paso que dan. Estas dificultades tienen su origen, con toda probabilidad, en un sesgo metodológico que ha hecho que la enseñanza llamada tradicional de la lengua inglesa en nuestro país se haya realizado, en gran medida, como si la precisión lingüística fuera el único objetivo del aprendizaje y, por tanto, soslayando la importancia capital de la fluidez. Por su valor comunicativo intrínseco y por sus posibilidades para desarrollar la fluidez en todas las destrezas, las actividades de *storytelling* son una magnífica ocasión para cambiar las actitudes antes mencionadas, siempre que, eso sí, sepamos corregir y proporcionar *feedback* de un modo acorde con los objetivos propuestos.

2.10.4 STORYTELLING Y OTRAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Sin ánimo de hacer un análisis exhaustivo, enumeraremos a continuación algunas de las oportunidades que nos ofrece el uso de *storytelling* en el aula para desarrollar otras competencias básicas además de la lingüística.

Quizá una de las aportaciones más interesantes de *storytelling* sea su apoyo al desarrollo de la competencia social y ciudadana, un campo a menudo difícil de trabajar en la práctica sin caer en planteamientos abstractos y poco accesibles al mundo infantil. En este sentido, el hecho de facilitar situaciones de bilingüismo para los alumnos y de que se interesen por la geografía, sociedad y cultura de los países donde se habla esa segunda lengua es ya un ejercicio importante de reconocimiento de apertura hacia la diferencia nacional y cultural, muy en línea con la exhortación del Decreto del BOE a “preparar a alumnos y alumnas para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe”¹¹⁹. Por su parte, *storytelling* se presta a complementar esta preparación de muy diferentes maneras. Por ejemplo, se pueden traer al aula cuentos de muy diversos orígenes

¹¹⁸ WRIGHT, A. (1995). *Op. Cit.*, p. 6.

¹¹⁹ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, del Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE núm. 239, de 12 de diciembre de 2006) p. 43090.

culturales –incluyendo, preferentemente, aquellos de los alumnos- para fomentar el interés y la apertura hacia esas culturas. Lo interesante aquí no es tanto que el relato se use como una excusa para estudiar una cultura determinada, sino que los alumnos aprendan de forma práctica que las emociones genuinamente humanas que experimentan individual y grupalmente al escuchar el cuento son comunes a muchas culturas, y no sólo a la suya. Como se ha destacado en otros campos, las actitudes de racismo y xenofobia se basan, casi siempre, en una percepción más o menos consciente de que la minoría étnica o racial contemplada no posee todas las características de un ser humano en plenitud. Pues bien, ¿qué mejor terapia contra dicha percepción –a menudo inculcada de muy distintas formas desde el ámbito familiar- que hacer del aula una comunidad multicultural que disfruta y se emociona en común –de ahí lo esencial de la comunidad- sin importar la adscripción cultural de la narración?

El cuento es también una magnífica ocasión para desarrollar una actitud positiva hacia la otredad personal. Muchos cuentos asumen ciertos estereotipos, para luego destruirlos conforme avanza la narración. Pensemos, por ejemplo, en la moraleja sobre belleza interior y exterior que nos ofrecen todos los textos donde hay transformaciones temporales: príncipes en sapos, jóvenes bellas en ancianas llenas de arrugas. Claro que aquí el educador debe también ejercer una cierta cautela en la elección y/o adaptación de los textos, ya que no pocos cuentos tradicionales y contemporáneos exhiben importantes elementos de tipo etnocentrista y, en mayor medida, sexista. Pero, en cualquier caso, el sólo hecho de aprender a reconocer la individualidad de una serie de personajes muy distintos a uno mismo es ya un ejercicio importante y de gran valor para la convivencia social. Más aún porque una parte importante de la reflexión ética y social que hacemos los seres humanos tiene forma narrativa: el niño, al volver de la escuela, relata a sus padres las aventuras de la jornada, y no es una cuestión baladí que los artistas principales y secundarios de estas aventuras sean representados con justicia. Aquí la buena práctica estética contribuye a la lucidez ética, y un niño formado en la riqueza representativa de los cuentos –y, más adelante, de la gran novela- tiene más posibilidades de imaginar a los demás como seres autónomos y dignos de todo respeto, y no como meros medios para la consecución de sus aspiraciones personales. Bettelheim y Zelan se plantean las razones por las que muchos niños no aprenden a leer en la escuela pese a desarrollar normalmente los demás aspectos de su escolarización. En su libro sugieren orientaciones pedagógicas para superar totalmente esa incapacidad e introducir al niño o la niña en el fascinante mundo de la palabra escrita, que habrá de estimular sus ansias intelectuales y emotivas. En la siguiente cita hablan sobre la empatía que se establece con el autor o con los personajes y que les invita y entrena a ponerse en el papel del otro; esto es, a tomar otra actitud abierta sobre sus inquietudes ya que al ver expresados otros puntos de vista adquieren otras realidades y, especialmente, toman conciencia de la suya:

Al principio resultaba claro que la niña estaba leyendo un texto escrito por otra persona. Pero, a medida que siguió leyendo, puede que se dejara llevar por el contenido, que consiste en una comparación que hace el autor entre él y otros como él. Así, pues, la niña pasó de una visión objetiva de lo que estaba leyendo, a una visión sumamente subjetiva, lo cual la obligó a pensar más intensamente en sí misma mientras seguía leyendo. Leyendo las líneas en voz alta, hizo afirmaciones sobre sí misma y fue sintiéndose cada vez más atraída por el espíritu de lo que leía y cada vez más tentada de decir la verdad sobre sí misma¹²⁰.

Una competencia muy afín a los modos didácticos de *storytelling* es, sin duda, la de aprender a aprender. En primer lugar, porque se adapta a diferentes tipos de inteligencia, incluyendo la emocional. Además, por razones apuntadas anteriormente, las actividades que desarrollan la fluidez en las destrezas lingüísticas, si se realizan correctamente, tienden a reforzar la confianza del educando en sus posibilidades de aprendizaje. Las clases basadas en cuentos pueden también utilizarse para promover la investigación, por ejemplo, a través de la realización de trabajos, murales, periódicos u otros proyectos individuales o grupales, con todo lo que eso implica en cuanto al desarrollo de estrategias y destrezas de aprendizaje: curiosidad, capacidad de observación, planificación, uso de fuentes (prensa, internet, diccionarios) y exposición oral y escrita.

Por último, y al hilo de las estrategias de aprendizaje comentadas, es posible afirmar que las actividades de *storytelling* pueden ser una magnífica ocasión para desarrollar la última aunque no menos importante de las competencias señaladas: la autonomía e iniciativa personal. En una tradición educativa que a menudo ha fomentado el gregarismo y la pasividad ante el aprendizaje propio –quizá a través de un énfasis excesivo en el rol omnipresente del maestro–, los cuentos alteran la atención de los alumnos hacia un objeto en cierta medida independiente y con vida propia, pero accesible para todos y sobre el que a menudo podrán convivir opiniones e interpretaciones diversas. Más aún, en un medio cultural en el que prima la recepción pasiva de imágenes configuradas desde fuera, y a menudo sujetas a las más sutiles formas de manipulación comercial y política (por ejemplo, la publicidad o las noticias televisivas), el trabajo con cuentos puede servir para estimular la autonomía imaginativa del alumno, el que vaya formando sus propias representaciones del mundo. Una destreza que además servirá como antesala de la formación de un verdadero pensamiento crítico en etapas educativas posteriores. En este sentido, el uso de *storytelling* en Educación Primaria puede ayudar a desenmascarar ese falso paradigma de comunicación que parece estar imponiéndose en la sociedad –y en la metodología educativa– de que todo mensaje debe estar acompañado por una imagen. El lema de que “una imagen vale más que mil palabras” puede ser válido en algunas situaciones, pero sería un error

¹²⁰ BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (2009). *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Crítica. p. 123.

absolutizarlo. La atención a una persona (su voz, sus gestos), la paciencia y humildad que requiere esa escucha –la información no está disponible a voluntad con un mero clic del ratón- y la capacidad de memorizar textos orales y escritos son destrezas importantes en el aprendizaje y en la interacción social, y el uso de *storytelling* en la enseñanza de L2 puede ayudar a que no pierdan su lugar en el aula.

2.10.5 CÓMO SE APRENDE A TRAVÉS DEL CUENTO

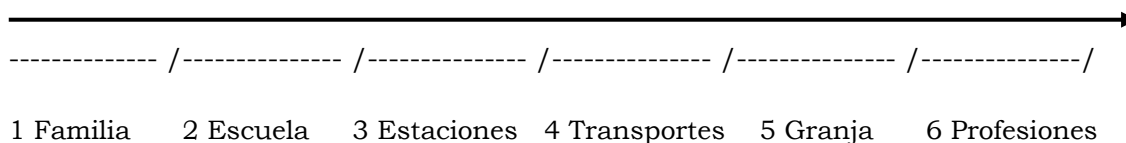
El gran desafío para quien relata un cuento es mantener el interés y la atención del que escucha, hacerle sentir parte de la historia e implicarle. Las historias pueden desarrollar y potenciar la personalidad y la individualidad del alumno, son situaciones ficticias, pero, más adelante, podrá proyectarlas y aplicarlas en la vida real. Son “laboratorios”, por ello deben tener una parte comunicativa real al ser ensayos de otras historias y otras situaciones donde los personajes serán ya los alumnos y las situaciones estarán asentadas en sus realidades personales.

La repetición, un elemento que ya hemos apuntado dentro de las ventajas de *storytelling*, será un proceso de vital importancia para la motivación del alumno que sólo el cuento puede aportar sin cansar.

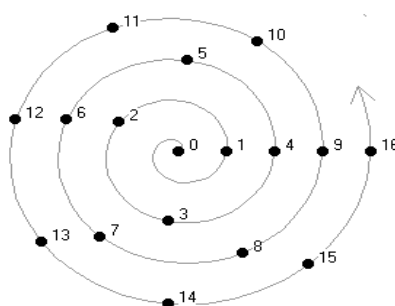
Todavía existen muchos libros de texto de lengua inglesa¹²¹ basados en los objetivos gramaticales donde las enseñanzas –vocabulario, gramática- acaban en cada lección porque la finalidad era ésa precisamente, es decir, listas de vocabulario, objetivos gramaticales, y cuando los objetivos ya han sido trabajados se comienza una nueva lección con objetivos nuevos. Este sistema crea una tremenda frustración al alumno pues ve que, después de un esfuerzo básicamente de memorización, no vuelve a utilizar (si es que en realidad ha llegado a utilizar en un contexto comunicativo parecido al real) lo aprendido. Los conocimientos adquiridos no tienen utilidad y se olvidan en el momento en que pasan página para iniciar una nueva lección. ¿Para qué seguir aprendiendo palabras y elementos gramaticales si no vuelven a evaluarse o utilizarse? Este constante iniciar sin más fin que la evaluación, lleva a la desmotivación y la falta de interés y supone una agotadora actividad carente de sentido.

Un ejemplo típico de una secuenciación de contenidos según dicho enfoque sería el siguiente:

¹²¹ ELSWORTH, S. & ROSE, J. (2009). *Look 6*. Essex: Editorial Pearson Longman.
 PHILLIPS, S & SHIPTON, P. (2011). *Explorers 6*. Oxford: Editorial Oxford University Press.

**Figura 6:** Adaptación de la autora.

Cuando han terminado de trabajar todo el campo semántico del tema de la familia, éste no aparece en otras lecciones como el transporte; cuando estamos en la lección 4 ya no recordamos la lección 1, porque no se ha utilizado. Todo proceso de enseñanza debe ser útil (*useful*) y significativo (*meaningful*) a fin de que el alumno entienda que es un proceso donde lo aprendido es necesario para comunicarse y avanzar hacia el paso siguiente. Por ello, proponemos abandonar el esquema lineal de aprendizaje y pasamos al espiral donde el niño va ampliando sus conocimientos a medida que va utilizándolos, es decir, reforzándolos. El núcleo inicial de la espiral siempre será el mismo (vocabulario elemental, situaciones comunicativas básicas y presentación). Sin embargo, al ir ampliando el cuento con los años o el curso, estos conocimientos adquiridos le servirán de referencia o estrategia para la comprensión de la ampliación de la historia. Serán asideros donde agarrarse, recursos lingüísticos para poder construir nuevos asideros, para que iniciar una actividad comunicativa o gramatical no sea hacerlo desde el desconocimiento total. La autoestima al evitar el silencio, el sentido práctico a la hora de aprender algo, la utilidad, la repetición para la memorización, la superación de pequeños objetivos, harán de este tipo de enseñanza una herramienta útil para el alumno que, sin ser totalmente consciente, irá ampliando su campo gramatical y semántico, así como sus destrezas comunicativas. Cuando contamos cuentos empezamos siempre desde el principio, se recuerda con diversión lo ya escuchado y, cada vez que se vuelve a contar (a recordar), se va enriqueciendo el relato (1, 2, 3/ 1, 2, 3, 4/ 1, 2, 3, 4, 5...). Se diría que esta forma de interpretar el *storytelling* tiene ritmo interno.

**Figura 7:** Adaptación de la autora.

El alumno de Primaria está familiarizado con los cuentos populares en su propia lengua y con las rutinas propias de escuchar y contar cuentos. Por eso, el modelo propuesto le será útil para acercarse a la cultura del país de la lengua meta ya que el conocimiento previo de los relatos en su propio idioma facilita el entendimiento y

favorece su atención. Los cuentos permiten asimismo enlazar con campos cognitivos ya adquiridos que el alumnado posee a partir de sus experiencias de aprendizaje de la primera lengua y que puede transferir, sin grandes esfuerzos, a la lengua segunda o extranjera. Uno de los valores del cuento es que la tensión narrativa genera interés y la brevedad impide el cansancio y el aburrimiento.

El primer acercamiento para trabajar con cuentos sería primeramente identificar los personajes que aparecen en el texto incluyendo los rasgos físicos y el carácter (quién y cómo). Con ayuda de las ilustraciones se identifica también sus ocupaciones y acciones; y pasamos luego a saber qué ocurre si introducimos a grandes rasgos la historia con mímica y aporte visual. Buscamos con participación del grupo y utilizando la técnica de la anticipación el dónde, cuándo y por qué. Trabajamos los diálogos, las descripciones, las preguntas, las adivinaciones, el clímax. Aclaremos todos los detalles de la historia, repetimos, hacemos repetir hasta que ellos la pueden reconocer, señalando con el dedo la escena para primar el contenido a la forma, la comunicación a la interlengua. Apoyémonos en la reflexión de Annette Simmons de que en las historias hay más verdad que en los hechos reales dado que son multidimensionales. Según la autora, verdades como la Justicia o Integridad son valores demasiado complejos como para estar expresados en una ley, en una estadística o en los mismos hechos de la vida. Los hechos necesitan un contexto como cuándo, quién, dónde para que sean Verdades. Una historia incorpora también el cuándo y el quién. Incluso cuando una historia no es literalmente cierta representa la Verdad, porque enlaza y teje los aspectos relacionados con los hechos como el espacio, el tiempo y los valores. Pueden también mostrar las complejidades del conflicto y la paradoja:

Stories are 'more true' than facts because stories are multidimensional. Truth with a capital T has many layers. Truths like justice or integrity are too complex to be expressed in a law, a statistic or a fact. Facts need the context of when, who, and where to become Truths. A story incorporates when and who –lasting minutes or generations and narrating an event or series of events with characters, actions, and consequences. It occurs in a place or places that gives us a where. Even if a story is not literally true, it is a very good representation of what is True because it can weave the relational aspects of facts with space, time and values. Story can hold the complexities of conflict and paradox¹²². [Las historias son más verdad que los hechos porque son multidimensionales. La Verdad, con letra mayúscula, posee muchas capas. Verdades como justicia o integridad son términos demasiado complejos para ser expresados en una ley, en una estadística o en un hecho. Los hechos necesitan el contexto de cuándo, quién y dónde para convertirse en Verdades. Una historia incorpora cuándo y quién; dura instantes o generaciones y también narra un acontecimiento o una serie de ellos con personajes, acciones, y sus consecuencias. Ocurre en un lugar o lugares y nos sitúa en un dónde. Incluso si

¹²² SIMMONS, A. (2006). *The Story Factor: Inspiration, Influence, and Persuasion through the Art of Storytelling*. Cambridge, MA: Perseus Books Group, p. 33.

una historia no es literalmente verdad, es una representación muy buena de qué es Verdad, porque puede entretener los aspectos relacionados con el espacio, el tiempo y los valores. La historia puede poseer las complejidades del conflicto y la paradoja].

Descubrimos la moraleja que nos guarda el cuento. Volveremos a leerlo en parejas, en grupos, en clase. La representaremos o lo haremos sólo con algunas escenas. Sin embargo, este esquema tan básico y fundamental no es suficiente para desarrollar una metodología lingüística, ordenada y progresiva a la hora de desarrollar contenidos gramaticales, léxicos, etc.

Describamos a continuación las actividades prácticas en la elección del material didáctico y la secuenciación:

Antes de iniciarnos en la metodología más formal del *storytelling* tenemos que centrarnos en la elección del material didáctico y el método a seguir por los ejercicios o actividades. No todas las actividades son las adecuadas. La organización de los ejercicios de forma ordenada y, sobre todo, progresiva hace que el estudiante vaya adquiriendo los conocimientos según el ritmo marcado por su capacidad de asimilar las estructuras. Esto le va dando confianza con pasos marcados y repetitivos para ir reclamando su propia autonomía e interacción en el lenguaje. Si no suministramos esa confianza y ordenamos su secuenciación de conocimientos provocamos un bloqueo lingüístico que lleva al silencio (oral y escrito) por parte del niño. Esta situación nos sirve para saber que hemos fallado en la clasificación de los ejercicios y en la forma de ofrecérselos.

Tanto las actividades escritas como las orales van desde las más mecánicas, o llamadas de repetición, hasta aquellas en las que el alumno es totalmente libre en su respuesta o comunicación. Aquellos con poco dominio del idioma meta se benefician de las llamadas *controlled activities* y *guided activities* y encuentran en la práctica de estas actividades una oportunidad para ir adquiriendo mecánicamente unas estructuras que no existen en su lengua materna, con la ventaja de un mínimo de error, pues se concentran en el lenguaje mismo y no en el contenido. Cuando van adquiriendo práctica y adoptan ciertas frases con confianza pueden pasar a las llamadas *free activities* donde tanto la expresión propia, aunque sea en un nivel básico, como el contenido, toman mayor relevancia¹²³.

Al hablar de tipos de actividades graduadas, pasemos a detallar las características de esa catalogación:

1.-*Controlled activities*. El margen de error es mínimo y los alumnos aprenden a ganar soltura y a familiarizarse con alguna novedad lingüística (copia o repetición

¹²³ Cfr. HARMER, J. (2007). *Op. Cit.*, pp. 80-83.

directa; organizar información; dictados; imitaciones de diálogos; lectura de pequeños textos o fichas; subrayar textos; reconocer frases; cantar canciones; memorización de rimas; reunir palabras parecidas; preguntas de afirmar o negar algo). Todo esto crea confianza y constituye seguridad en el alumno, que aunque no alcanza a comprender el contenido total sí se acostumbra a manejar el lenguaje.

2.-*Guided activities*. Suelen dar más autonomía a los alumnos porque eligen entre varias opciones la más adecuada, pero ofreciendo modelos de referencia a los que acudir. No precisan demasiada producción propia del lenguaje, ya que la mayor parte les es dado, aunque necesitan un poco de comprensión para poder interactuar. Puede así utilizarse para ciertos objetivos lingüísticos específicos como preposiciones o tiempos verbales. Es importante tener en cuenta que la utilización de actividades guiadas exige algún tipo de significado con objeto de evitar esa clase de ejercicios donde primaba la gramática por muy absurdo que fuera el significado (rellenar huecos; dictados; cartas; invitaciones; adaptaciones de diálogos aprendidos con anterioridad; juegos de mensajes o escuchas de audio con información determinada). Llegaríamos al aprendizaje de los aspectos gramaticales básicos mediante un proceso deductivo-inductivo.

3.-*Free activities*. En los anteriores tipos de actividades nos concienciamos de que están diseñadas para desarrollar la escritura y el habla, así como la comprensión en la expresión oral y escrita, pero dándoles por adelantado el lenguaje o la información. Sin embargo, en las actividades más libres el lenguaje se adapta al nivel del alumno puesto que la producción surge de él directamente, no importa el nivel en el que se encuentre, ya que en su memoria existen de alguna manera las estructuras anteriormente trabajadas. Resulta realmente difícil iniciarle en este proceso de utilización libre de sus herramientas comunicativas, pero es deber del educador empezar desde etapas iniciales con objetivos claros y como último paso después de haber trabajado con constancia y método los contenidos en las *controlled activities* y también en las *guided activities*. Cuanto más vocabulario o estructuras se hayan trabajado más adecuado será la actividad libre. Tiene que haber *input* para que exista el resultado: *output*. Muchos maestros se basan en los ejercicios del libro de texto porque son más fáciles a la hora de corregir. En muchos casos, la coherencia que hay al exigir ejercicios libres no existe, pues no se encuentran suficientemente trabajados con anterioridad a niveles de *controlled* y *guided*, ésto contribuiría a que el alumno eligiera mentalmente entre todo el material que ha ido trabajándose anteriormente de una forma gradual. Los ejercicios libres muestran los fallos en el proceso de enseñanza de dos maneras: por una, si el alumno se bloquea y no comunica bien es porque el *input* no ha sido gradual y, por otra, si es pobre y se resiste a poner los conocimientos adquiridos es que no ha sido suficiente o los niveles de evaluación no están claros. Los alumnos de segundos idiomas temen, por lo general, la innovación y se limitan al mínimo esfuerzo durante sus procesos de aprendizaje, porque el educador no les ha marcado claramente los niveles de información recibida por información exigida. El

profesor en esta fase debe acompañar y estimular cuando estos arriesgan en estructuras y vocabulario nuevo.

El acompañamiento en el proceso de aprendizaje es más necesario cuando el estudiante empieza con los ejercicios libres: sugerencias, reconocimiento de las innovaciones más arriesgadas en aras de una mejor calidad en la producción y la búsqueda del contenido gramatical trabajado con anterioridad.

Para ello podemos servirnos, previamente, de las gráficas de vocabulario, estructuras o las listas de material, también de contenidos que se valorarán en el desarrollo de las actividades, implicando al alumno en su proceso de aprendizaje, con actividades de grupo. La vivencia general de la historia abre las puertas a toda la serie de actividades que harán de la enseñanza de la lengua un juego integrador.

Estos tres tipos de ejercicios se aplicarán gradualmente en las destrezas productivas (expresión e interacción oral, expresión escrita) y receptivas (comprensión auditiva, comprensión lectora). Conviene desarrollarlas de forma equilibrada y, en la medida de lo posible, integradas. La experiencia muestra que los estudiantes de segundas lenguas suelen desarrollar inarmónicamente estas competencias: un dominio casi pleno de una de las destrezas puede corresponderse con capacidad cero en otra. No obstante, en una primera fase, es adecuado dar prioridad a la expresión e interacción orales, ya que la adquisición de destrezas orales es un paso fundamental para lograr la competencia comunicativa y es especialmente difícil de conseguir en una situación formal de aprendizaje como la propia de las aulas de lengua segunda/extranjera.

Son, pues, tres tipos graduales de ejercicios para cuatro destrezas, o cinco si entendemos que todo va encaminado a la destreza de interacción (aprendiendo de sus propios compañeros en *group activities*, o *pair activities*, fomentando la interacción en el aula, escenificaciones del cuento frente a las tareas individuales y cerradas). Todo ello favorece la consolidación del lenguaje y la transferencia de nuevos contenidos sobre esa base.

A continuación, presentamos un modelo encaminado a facilitar la explotación didáctica de los materiales de *storytelling*.

Metodología del *storytelling*

Antes de comenzar a desarrollar el cuento por unidades y objetivos es preciso que el maestro sepa con exactitud todos los elementos que puede desarrollar y con los que cuenta como herramientas de enseñanza-aprendizaje. Más tarde, el desarrollo de las lecciones deberá estar presente en esta introducción que proponemos. El contenido de la misma no lo percibirá el alumno, pero se beneficiará de su planificación en un mejor aprovechamiento.

- A. DESCRIPCIÓN: Una breve descripción del cuento, con la lista de personajes que entran en la historia y sus roles dentro de la misma.
- B. POSIBILIDADES DE PRESENTACIÓN: Todas las variantes que participan en el cuento juegan un papel muy importante para que el niño llegue a la comprensión y el disfrute del relato. Por ello, el formato que adquiere el cuento será uno de los elementos a tener en cuenta, bien sea en Audio, DVD, libro, *flash-cards* (oral y escrito con ilustración), viñetas o cómic.
- C. TEMA DE LA HISTORIA: Secuenciación de acontecimientos.
- D. PRESENTACIÓN:
- Subtítulos (en el caso de películas) o pequeños textos acompañando a los dibujos o ilustraciones; diálogos claros y cortos; musicalidad interna; clara división en escenas, capítulos, para que puedan seguir los acontecimientos de forma ordenada y les ayude en una mejor comprensión y posterior reproducción de la historia cuando tengan que reproducirla e Ilustraciones y dibujos a color, gran atractivo para los jóvenes alumnos.
- E. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS:
- Musicalidad: Los cuentos nos ofrecen variedad de rimas y canciones que acompañan y ayudan a entonar y pronunciar correctamente y facilitan también la memorización de las estructuras gramaticales.
 - Repetición: Con ella los alumnos asimilan mejor las estructuras y la pronunciación de determinados fonemas, palabras y frases. Se presentan como juego y como posibilidad única y aislada de trabajar determinados sonidos que se repetirán a lo largo del cuento o como palabras clave en la historia. La dedicación de este tiempo les dará confianza y seguridad al hablar y escuchar.
 - El habla de los personajes puede reflejar un lenguaje coloquial y asequible, muchas veces característico de la personalidad de cada uno de los mismos. Este rasgo facilita la caracterización de las identidades para imitar modelos de habla por parte de los alumnos, que repiten sus diálogos hasta que los adquieren como propios en situaciones que pueden llegar a ser reales.
- F. OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS:

Destrezas:

- Comprensión auditiva: Material auditivo (seleccionar las secuencias más relevantes para trabajarlas en aislado antes de visionar o leer el cuento); escuchar algunas secuencias clave con ayuda de ilustraciones; actividades de oír y hacer; preguntas/respuestas; dictado con ilustraciones; hablar sobre sub-

temas del cuento; hablar de los personajes; juegos del teléfono; actividades para la identificación y discriminación de los sonidos.

- Expresión oral: Formular y responder preguntas que aseguren que el alumno sigue el cuento (*checking understanding*); cantar canciones; hablar sobre la historia con un guión secuenciado; contestar preguntas paralelas al cuento para saber extrapolar el tema; inventarse otra historia igual pero con otros personajes, otros lugares.
- Comprensión lectora: Buscar información específica, lectura parcial cuando ya el contenido se ha trabajado en clase, reconociendo estructuras, vocabulario o pistas clave para la comprensión del texto; lecturas paralelas de otras historias con los mismos personajes; lectura parcial del texto para interpretar finales; lecturas para identificar el orden de las frases o la contestación correcta.
- Expresión escrita: Rellenar huecos; escribir alguna frase con las estructuras adquiridas o con la inclusión del vocabulario nuevo. Descripciones de ilustraciones del cuento o de los personajes; realizar frases con las palabras nuevas; completar cuadros de contenido; volver a escribir el cuento con palabras determinadas.

G. FUNCIONES DEL LENGUAJE Y SITUACIONES:

Una vez elegido el cuento es conveniente planificar las funciones del lenguaje en las que se desea concentrar, ya que una narración suele presentar varias posibilidades y abarcarlas todas sería un proyecto demasiado ambicioso y cansino para el alumno. La duración del trabajo del cuento debería tener ritmo propio y evitar que el alumno pierda el interés por el mismo: un número máximo de siete sesiones sería un periodo razonable. Las situaciones, por otra parte, vendrían a plantearnos los contextos reales en las que el alumno se proyectará beneficiándose directamente de haber trabajado esas funciones del lenguaje. El cuento determina qué situaciones y funciones lingüísticas pueden elegirse, no la historia en sí misma, y el maestro seleccionará aquéllas en las que quiera concentrarse en particular, proyectando esos avances en situaciones que puedan ser transplantadas a ocasiones comunicativas reales.

A modo de ejemplo aclarativo, presentamos a continuación un análisis lingüístico de la célebre historia de *Winnie the Pooh*, en la adaptación en DVD de Walt Disney. En este tipo de trabajo vemos cómo los valores transversales de amistad, diversidad, conocimiento de uno mismo y aceptación del otro, aprendizaje cooperativo y durabilidad de los sentimientos, entran dentro de los valores que los cuentos nos pueden aportar.

Situaciones:

Saber pedir información o contestar preguntas únicamente afirmando o negando.

Pedir direcciones usando expresiones de lugar y tiempo.

Saber expresar sentimientos y emociones.

Escribir situaciones o acontecimientos cotidianos.

Describir y valorar cómo somos y cómo son nuestros amigos.

Funciones gramaticales:

Estructuras con frases de gerundio para expresar gustos: *I prefer working to studying.*

El uso del comparativo y superlativo para realizar descripciones: *She is taller than me.*

Expresiones de tiempo y lugar: *Are you there?*

Expresar deseos y lamentaciones: *If only I could....!*

Expresiones cotidianas en conversaciones coloquiales. *What's up?*

H. CAMPOS SEMÁNTICOS:

Personal adjectives (profiles): happy, simple, forgetful, pessimist, sad, slow, affectionate, fearful, agile, persevering, helpful, nervous, smart, teaching, sincere, imaginative and confused.

Animals: rabbit, owl, tiger, pig, bear, donkey.

Place: here, there, anywhere, in a golden hundred..., the up side down.

Seasons: autumn (harvest day, fall), summer, winter, spring.

Time: tomorrow, today, the day following that, someday, forever and ever, the last day of a golden summer, always.

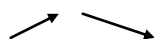
Values: forever, together, bother, promise, to be afraid of, to ask for advise, to be with you, friendship, feeling, take care for, wishing star, we'll always be together.

Simple expressions: what's up, wanna.

Wh-questions: How? What about? Where? Why? When? Who?

I. PRONUNCIACIÓN:

Tiger	Tigger
/ai/	/i/



Intonation: "I will **AL**ways be with you".

Individual sounds: / ə / Fore**ver** and **ever**.

/ aɪ / Smile, while...

/ u: / Blue, too, you...

/ I / Tiger – Tigger

Stress: Fo**RE**ver and **E**ver.

J. VALORES TRANSVERSALES:

- Amistad: El grupo de amigos puede superar las dificultades cuando se encuentran juntos. Entre todos van descubriendo el camino que les lleva a su objetivo. Parán su actividad o se ayudan cuando uno de ellos tiene un problema: el miedo a las alturas de Piglet, la búsqueda de Christopher Robin o la incapacidad de entender un mensaje.
- Lealtad: "*I will always be with you, always be with you*", sentimientos duraderos de seguridad y aceptación que les reafirma como individuos queridos, en un mundo con constantes cambios para un niño.
- Diversidad: Los amigos son diferentes en gustos y tipos y, sin embargo, nadie se plantea que la diferencia sea un problema.
- Aceptación de uno mismo y conocimiento del otro: Winnie sabe que no puede razonar porque los osos de peluche no piensan (*think, think, think* se dice así mismo buscando encontrar respuestas frente a una situación que debe controlar), pero eso no le representa ninguna inseguridad porque tiene a sus amigos. Piglet tiene miedo a las alturas; Eeyore sufre de un terrible pesimismo y falta de autoestima (*Not much of a house, for not much of a donkey*); Tigger tiene un defecto al hablar y nadie se burla por ello; Rabbit es presa de constantes iras y cierta prepotencia cuando no puede hacer su trabajo (*After all, said Rabbit to himself, Christopher Robin depends on Me. He is fond of Pooh and Piglet and Eeyore, and so I am, but they haven't any Brain*); Owl comete serios problemas de ortografía (*"S-C-H-O-O-L, that's SKULL!!!"*) y, sin embargo, es considerado el más sabio de todos los amigos. La constante repetición de los gustos de cada personaje puede ayudar a los alumnos a reafirmarse en sus personalidades y gustos, sabiendo que cada uno de ellos será aceptado de cualquier forma. "*Tiggers don't climb trees*", "*Isn't it funny how a bear likes honey? Buzz!, Buzz!, Buzz! I wonder why he does?*"

- Aprendizaje cooperativo: Nadie se enfrenta en solitario a las dificultades y todos trabajan juntos para alcanzar la meta (la miel, un amigo, etc.)
- Procesos deductivos de aprendizaje: El razonamiento secuenciado de Pooh, que no es más que la necesidad de entender de forma sencilla las cosas cotidianas, se acerca a una didáctica comprensible para los niños (*"It's a very funny thought that, if Bears were Bees, they'd build their nests at the bottom of trees. And that being so (if the Bees were Bears), we shouldn't have to climb up all these stairs".*)

K. MATERIALES:

Mapa del tesoro, crucigramas, un mapa para alcanzar un objetivo, un póster de las estaciones del año, DVD, un cuaderno de notas para anotar las instrucciones que nos lleven al objetivo, papel, lápiz, goma, colores, *flashcards*: caras mostrando expresiones y sentimientos, varias frases escritas en tarjetas individuales para que ordenen las frases: *A friend is someone who listens to you / plays with you / helps you / defends you/ talks to you / understands you / loves you /*, *blu-Tack*, fotografías de revistas, hojas de trabajo.

2.11 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La literatura, y los cuentos tradicionales y literarios concretamente, ofrecen un enorme poder en el aprendizaje de una segunda lengua, y en particular del inglés, que es el objeto de esta investigación. Los alumnos la aprenden prácticamente igual a como hicieron con su lengua materna, sin distinguir entre jugar y aprender.

Los textos literarios descubren un mundo lleno de personajes, sentimientos, tradiciones y costumbres mediante los cuales el alumno tiene la posibilidad de conocer el entorno que le rodea. Asimismo, a través de su lectura, los niños asimilan las reglas básicas del discurso, las construcciones gramaticales y se motivan identificándose con algún personaje de la trama.

Al trabajar con relatos literarios, los alumnos mejoran su nivel de comprensión y producción lingüística y al mismo tiempo desarrollan otras capacidades como el pensamiento crítico, la imaginación, la comunicación y el aprendizaje activo. Estos textos presentan una estructura y un formato con los que ellos están familiarizados pues han crecido con su lectura y escucha. De este modo se favorece la motivación.

Los cuentos contribuyen a que niños de diferentes culturas compartan recuerdos, historias, canciones o juegos comunes, que formarán parte de una memoria colectiva cuando sean adultos en un mundo globalizado y multicultural, y les enriquecerán por tanto sus conocimientos con otra cultura común. La lengua es un aspecto clave para la integración del alumnado procedente de otros países.

Al recurrir al cuento como herramienta de enseñanza, el contenido de las lecciones se vuelve más importante que el lenguaje en sí, y eso significa que es más fácil relacionar las lecciones a la experiencia y al interés propio de los alumnos. Además, esa labor ayuda al proceso de aprendizaje puesto que los niños pueden asociar palabras, funciones, estructuras y situaciones con una historia o realidad particular.

La exposición a un cuento estimula y agudiza la imaginación del alumno; se adapta a cualquier tipo de clase; aporta situaciones reales y estructuradas que el niño puede reconocer; ejercita las diferentes formas lingüísticas, genéticas y de registro de la lengua nueva; facilita la introducción de nuevos significados auténticos; hace que los elementos a aprender sean más motivadores y más efectivos, y explota la imaginación.

Escuchando, cantando y repitiendo los cuentos, jugando, realizando las actividades lúdicas, las manualidades, las rimas y las adivinanzas, apropiándose de los contenidos didácticos, los niños practican y consiguen participar, comprender y comunicarse en el idioma nuevo.

Al mismo tiempo que adquieren sin darse cuenta ese idioma, asumen como propios los valores universales que incorporan los cuentos. Porque los cuentos, sin importar la procedencia, son ejemplares y con la vivencia de las historias que hacen de la enseñanza un juego, servirán para establecer puentes afectivos con otras personas y otros grupos con los que, más o menos intensamente, los niños van a tener que relacionarse en el futuro. Con un idioma nuevo, con unos valores compartidos, pondremos a su servicio esa capacidad innata que tienen para adquirir otra lengua, capacidad y facilidad que se van perdiendo al hacerse adultos.

Lo resumiremos en siete ideas:

- 1.- Creemos en los efectos integradores y de encuentro intercultural que produce el aprendizaje de una segunda lengua a través del cuento frente al método de aprendizaje tradicional en la escuela.
- 2.- Tenemos que aprovechar el folclore infantil y toda la literatura tradicional como un valor imprescindible que favorece el aprendizaje de la segunda lengua.
- 3.- Partimos de que la globalización origina las migraciones y éstas conllevan situaciones de multiculturalidad que se extienden en nuestro país. Esta multiculturalidad es un fenómeno nuevo que se hace presente en las aulas; y su crecimiento exponencial se aprecia en las cifras y estadísticas expuestas sobre la escolarización de los distintos grupos de inmigrantes en los últimos años.
- 4.- En el intento de ofrecer a los niños, que serán los futuros ciudadanos de este país, una visión amplia del mundo y una búsqueda de un significado coherente para una realidad multipolar, qué mejor que crear un recuerdo colectivo común a través del idioma y del cuento.

5.- Cuando enseñamos la segunda lengua a los escolares a través del cuento, propiciamos su desarrollo para la comunicación y la comprensión del mundo en otros idiomas, aceptando la pluralidad y la universalidad de los valores de la solidaridad y el encuentro cultural.

6.- A través de los juegos y ejemplos que proponemos en el cuento, el alumno adquirirá destrezas orales y auditivas en la segunda lengua, y la comprenderá. Al recordar el cuento en una lengua nueva, activará su fantasía y hará suyo el relato y la realidad que describen.

7.- Conseguirá así un nuevo vehículo de comunicación y empezará a manejar las cuatro destrezas de la lengua meta: la capacidad de entender, de hablar, de leer y de escribir.

Este aprendizaje del nuevo idioma supondrá desde los primeros años un fundamento esencial de integración y el cuento un canal inmejorable para procurar a los niños una visión amplia de distintas realidades: un instrumento de tolerancia humana y de solidaridad con que afrontar un mundo plurilingüe, el de todos, que sabremos respetar.

De esta manera, al igual que le ocurre a los personajes en muchos cuentos, aprenderemos a orientarnos por un camino situado en mitad del bosque, o de las incertidumbres, como en mitad de nuestra vida; en una encrucijada en donde las lenguas aprendidas serán el *quid* que allanará nuestra senda. Preparará a los niños –y también a los adultos– a algo esencial en cualquier aprendizaje, pero muy especialmente en lo relacionado con las lenguas nuevas. Es decir: a saber caminar, a seguir adelante, sin detenerse ni desandar el camino, a pesar de no tener todas las claves ni comprenderlo todo.

Y si ese aprendizaje es coherente y está bien dirigido, inspirará estas actitudes de respeto hacia los demás, al medio natural, al mundo casi sin fronteras que nos rodea desde distintos idiomas y al conocimiento y la necesidad de una relación equilibrada entre los seres humanos. Seguramente, no existe mensaje más importante que transmitir en cualquier lengua.

3.

ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO

Hemos iniciado esta tesis exponiendo en el capítulo I el contexto, donde se tienen en cuenta los componentes para formular las hipótesis de investigación. Posteriormente, en el capítulo II hemos analizado el núcleo de este trabajo, el relato, como portador de elementos culturales, sociales y de crecimiento personal a través de la enseñanza del inglés para el alumno. En este capítulo III analizaremos los planteamientos teóricos que muestran la importancia de la estructura lingüística en los contenidos textuales. Todo ello basado en la fundamentación de que las estructuras determinadas de un idioma ayudan a organizar su discurso y su pensamiento.

3.1 ORÍGENES DEL ESTUDIO LINGÜÍSTICO DEL TEXTO

El lenguaje no sólo es un medio de expresión y comunicación, sino un instrumento de experimentación, pensamiento y sentimiento. Nuestras ideas y experiencias no están separadas de él; son todas partes integrales del mismo modelo. No tenemos primero pensamientos, ideas y sentimientos y después las ubicamos dentro de un marco verbal. Más bien, pensamos con palabras mediante palabras. El lenguaje y la experiencia están totalmente enlazados y la toma de conciencia de unas despierta a las otras. Las palabras y las frases hechas son indispensables para nuestros pensamientos y experiencias como lo son los colores y los tintes para la pintura, como expresó el profesor William Chomsky, en 1957, padre de Noam Chomsky:

Language is not merely a means of expression and communication; it is an instrument of experiencing, thinking, and feeling (...). Our ideas and experiences are not independent of language; they are all integral parts of the same pattern (...). We do not first have thoughts, ideas, feelings, and then put them into a verbal framework. We think in words, by means of words. Language and experience are inextricably interwoven, and the awareness of one awakens the other. Words and idioms are as indispensable to our thoughts and experiences as are colors and tints to a painting¹²⁴. [La lengua no es simplemente un medio de expresión y comunicación; es un instrumento de experimentación, de pensamiento y de

¹²⁴ CHOMSKY, W. (1957). *Hebrew: The Eternal Language*. Philadelphia: Jewish Publication Society, p. 3.

sentimiento (...). Primero tenemos pensamientos, ideas, sentimientos y, después, los ponemos en un marco verbal. Pensamos en palabras por medio de palabras. El lenguaje y la experiencia están entrelazados y la conciencia de uno despierta al otro. Las palabras y las frases hechas son tan indispensables para nuestros pensamientos y experiencias como los son los colores y tintes para una pintura].

Por idénticas razones, también podemos incluir la Poética y la Estilística. Las tres disciplinas han ejercido una influencia directa en la génesis y desarrollo de la lingüística textual.

3.1.1 TEXTO Y RETÓRICA

Las artes de la Poesía y la Retórica eran disciplinas hermanas desde la Antigüedad hasta el siglo XVIII. Las normativas por las que se rige la retórica, formuladas inicialmente para los discursos en público, se extendieron paulatinamente a las fórmulas del lenguaje literario, la narrativa, la poesía y el teatro. Igualmente sucedía a la inversa; las obras literarias de reconocidos autores se utilizaban como ejemplos de discursos retóricos.

En un principio, el término *retórica* se asoció al *ars bene dicendi*, el arte de embellecer la expresión para hacerla más efectiva. En el sistema de las siete artes liberales, la retórica se sitúa entre las otras dos disciplinas vinculadas al lenguaje: lógica y gramática. Si el objetivo de la lógica consistía en el análisis de los juicios con el fin de determinar la validez de los argumentos partiendo de su estructura, el objetivo de la gramática fue establecer unos parámetros de uso del lenguaje.

El propósito de la retórica se fundamentaba en la expresividad del discurso mediante un sistema de reglas y recursos. Ya desde sus principios se consolida como la doctrina de la comunicación efectiva o como el arte de dar al texto un carácter persuasivo.

El conjunto de reglas, propias de la retórica, poco a poco se convirtió en un sistema de consistencia lógica y coherencia estructural. Este sistema conservó una estabilidad asombrosa, transmitiéndose de una generación a otra durante casi dos mil años de tal forma que sigue siendo la base de la producción de todo tipo de textos: discursos políticos, sermones, cartas anuncios y textos literarios.

Todo lo expuesto permite que podamos afirmar que la retórica fue una de las primeras disciplinas que empezó a estudiar el discurso.

3.1.2 TEXTO Y ESTILÍSTICA

La influencia de las ideas de la retórica sobre la lingüística del texto nunca ha sido única ni primordial. Los estudios de estilística, desde la "estilística sánscrita" hasta

la Escuela de Praga y la Escuela Española de Dámaso Alonso, han mostrado una preocupación constante por el texto.

El interés de la estilística hacia el texto es obvio; el estudio estilístico del texto requiere analizar la estructura de la obra en su conjunto.

Si la retórica es el arte de la comunicación efectiva, la estilística es la disciplina que se centra en el lenguaje y su correcta aplicación en los diversos registros lingüísticos, tipos de texto o situación oral: "En el más amplio sentido, la estilística es el estudio del estilo, es decir, los diferentes usos que se hacen del lenguaje en distintas circunstancias: la época, la situación del discurso o la autoría del mismo"¹²⁵.

El estudio del lenguaje, según Geoffrey Leech, es principalmente el de las posibilidades de su uso. Al considerar la totalidad de posibilidades, se pueden establecer varios criterios de clasificación: el nivel del lenguaje (argot, lenguaje formal, informal o literario), el medio (lenguaje hablado frente a lenguaje escrito) y el de la función de la comunicación.

El propio término *estilo* sugiere connotaciones positivas. Cuando afirmamos que un texto tiene estilo, nos referimos a una expresión atractiva o a una cualidad deseable.

Nuestro conocimiento sobre el estilo es consecuencia directa del nivel de aprendizaje lingüístico del hablante. Tanto es así, que conocimiento implica una correlación con la adquisición de un "conglomerado de modelos en relación a cómo se expresa una persona en una situación dada. La idea del estilo de un texto surge entonces mediante la comparación del mismo con el modelo o modelos correspondientes"¹²⁶.

Si la respuesta al estilo consiste en comparar un texto nuevo con un grupo de modelos, debemos partir de una base adecuada de modelos necesarios. Sin tener un bagaje amplio y sólido de diferentes modelos correspondientes a distintas situaciones, no podemos desarrollar la capacidad necesaria para responder a los estímulos estilísticos.

De esta forma, la adquisición de los modelos estilísticos se convierte en uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza de la lengua y la literatura.

¹²⁵ LEECH, G., (1999). Estilística. En: Teun A. VAN DIJK (ed). *Discurso y Literatura*. Madrid: Visor Libros, p. 53.

¹²⁶ ENKVIST, N.E. (1999). Lingüística, Retórica y Estilística. En: T.A. VAN DIJK (coord). *Discurso y Literatura*. Madrid: Visor Libros, p. 32.

Como podemos observar, las tres disciplinas -la retórica, la estilística y la lingüística textual- operan sobre el mismo territorio: el texto. Aunque las tres ofrecen de alguna manera objetivos primarios divergentes, en muchas ocasiones sus caminos convergen.

Tanto el investigador del estilo como el de la retórica pueden beber en las fuentes de la lingüística del discurso y aprovechar de ella todo lo positivo. Y de la misma forma, un erudito en la lingüística del texto y discurso puede procurarse material y ayuda a partir de una amplia gama de trabajos sobre retórica y estilos desarrollados a lo largo de dos milenios¹²⁷.

3.1.3 TEXTO Y GRAMÁTICA. ESTRUCTURALISMO Y TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS

También en la Gramática, una de las ramas de la lingüística tradicional y descendiente directa de la tercera disciplina clásica, encontramos antecedentes claros para el desarrollo de la lingüística textual.

A lo largo de varios siglos la gramática profundizó en la palabra y desarrolló un *corpus* sistemático basado en la clasificación de los vocablos. Con la aparición del estructuralismo, no se concibe la palabra como un elemento sin contexto; la ciencia gramatical se convierte en la ciencia de la frase. Fueron los estructuralistas quienes empezaron a mostrar un cierto interés por los fenómenos textuales.

Los trabajos de los formalistas rusos, expertos en literatura, tales como Víktor Sklovskij, Yuri Tynjanov o Boris Eikhenbaum, lingüistas como Roman Jakobson, o antropólogos como Vladímir Propp aportaron nuevas ideas sobre la estructura del discurso. Fueron los primeros en establecer categorías formales o unidades de análisis de distintas formas de lenguaje y las primeras reglas para su composición.

El formalismo ruso junto con el estructuralismo checo (la Escuela de Praga) formaron los fundamentos del Estructuralismo Francés. Este movimiento aunó diversas disciplinas representadas por el antropólogo Claude Levi-Strauss, el lingüista Algirdas-Julien Greimas, el cineasta Christian Metz, el filósofo Roland Barthes, y por Tzvetan Todorov, Claude Bremond y Julia Kristeva, los expertos mundiales en la literatura y narrativa, entre otros muchos.

Está claro que el interés por el análisis sistemático del discurso, la narrativa, los mitos o el cine ensancha y permite tirar de hilos hasta el momento alejados del foco de atención. Todas estas nuevas y numerosas investigaciones se etiquetan bajo el concepto de Semiótica e integran campos tan diversos como la poesía, la

¹²⁷ *Ibíd.*, p. 34.

lingüística, la filosofía y la antropología, entre otros. De su análisis y formalización del texto, aparece por primera vez en el estudio de la lengua el término "código semiótico".

3.1.4 LINGÜÍSTICA TEXTUAL Y SU INTERÉS POR EL TEXTO

El concepto de texto como unidad lingüística ha abierto diversas perspectivas hacia una comprensión textual más compleja. Después de lo expuesto, nos planteamos qué propiedades del texto se examinan cuando se analiza desde el punto de vista de la lingüística textual. La respuesta dependerá del enfoque.

La gramática textual, desarrollada por Teun A. Van Dijk, trata de constituir una descripción explícita de las estructuras gramaticales de los textos con el fin de establecer las relaciones de coherencia semántica entre oraciones¹²⁸.

Van Dijk introduce la idea de macroestructura, una noción desconocida en la gramática de la oración. Su fundamento estriba en un supuesto: los textos no sólo guardan relaciones que vinculan oraciones subsecuentes; también tienen estructuras generales que definen su coherencia y organización global.

El interés prioritario de la lingüística textual (Colleen Donnelly y David Crystal) es, según afirma Donnelly, "(...) *devoted to describing how texts are created and understood*"¹²⁹ ["(...) dedicado a describir cómo se crean y se entienden los textos"]. El interés principal del análisis de las secuencias consiste en comprender la estructura interna de los textos a través de las propiedades textuales llamadas *textuality* o *texture*¹³⁰.

El análisis del discurso (Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Dressler) es una de las corrientes lingüísticas más amplias y menos definidas. Tradicionalmente se la ha considerado una disciplina que se dedica a examinar los textos escritos, sobre todo "(...) *analysis of utterances as social inter-action*"¹³¹ [(...) el análisis de las expresiones como interacción social]. El texto "es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad"¹³². Si estas reglas no están presentes en el mismo, éste no constituiría un elemento comunicativo.

Las siete propiedades textuales son:

¹²⁸ Cfr. VAN DIJK, T.A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague: Mouton.

¹²⁹ DONNELLY, C. (1994). *Linguistics for Writers*. Buffalo: SUNY Press. p. 18.

¹³⁰ CRYSTAL, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Basil Blackwell, p. 387.

¹³¹ SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Basil Blackwell, p. 419.

¹³² BEAUGRANDE, R., DRESSLER W. y BONILLA S. (1977). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Ariel, p. 14.

- *Cohesión*: Característica de cualquier texto bien formado. Las frases dentro del texto se conectan de tal forma que cada una de ellas se interpreta en relación con las demás. Los aspectos gramaticales y los semánticos son indisolubles; conforman un entramado único que determina su estructura.
- *Coherencia*: Cohesión y coherencia son atributos ligados por su propia esencia, de forma que algunos llaman a la cohesión coherencia textual. Van Dijk define la coherencia como una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases. "Esto significa, entre otras cosas, que las oraciones respectivas de un texto deben estar (semánticamente) conectadas".¹³³
- *Intencionalidad*: Objetivo específico del mensaje al transmitir información o reflejar una opinión. En caso de no tener asignada ninguna intención, el texto se transforma en una secuencia de palabras sin sentido.
- *Aceptabilidad*: Referencia a una secuencia de oraciones que es comprendida – aceptada, valga la redundancia- por la audiencia destinataria. No hay texto sin un hipotético receptor.
- *Informatividad*: El aspecto del mensaje desconocido para el receptor.
- *Situacionalidad*: Se centra en la importancia del contexto de la comunicación textual. Según Robert Trask, "every text - that is everything that is said and written - unfolds in some context of use"¹³⁴ [cada texto, es decir, todo lo que se dice y escribe, se despliega en su contexto]. La calidad y el efecto de la comunicación dependen en gran medida del conocimiento textual compartido por los participantes del acto comunicativo.
- *Intertextualidad*: De Beaugrande y Dressler definen la intertextualidad como "ways in which the production and reception of a given text depends upon the participants' knowledge of other texts"¹³⁵ [medios en los que la producción y recepción de un texto dado depende del conocimiento que tienen los participantes de otros textos]. Julia Kristeva sostiene que todo texto es, en cierta medida, absorción o transformación de otro texto¹³⁶. De la polifonía de las voces textuales nace un discurso nuevo, lo que implica el reconocimiento de la intertextualidad como fenómeno que se encuentra en la base del texto literario.

¹³³ VAN DIJK, T.A. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. En: *Acta Poética*. México D.F.: Universidad Autónoma de México, p. 7.
<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20procesamiento%20cognoscitivo%20del%20discurso%20literario.pdf> [consultado el 21 de mayo de 2012].

¹³⁴ TRASK, R.L. (1995). *Language: The Basics*. London/New York: Routledge, p. 68.

¹³⁵ BEAUGRANDE, R. & DRESSLER W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Essex: Longman. p. 182.

¹³⁶ Cfr. KRISTEVA, J. (1974). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.

3.2 ¿QUÉ ES UN TEXTO?

Antes de abordar la variedad de textos, nos parece esencial explicar qué son. Si queremos estudiar el texto, será necesario saber de antemano qué significa exactamente este término o cómo lo acotamos en este trabajo.

Desde que emitimos las primeras palabras, estamos en continuo contacto con textos: orales, escritos, literarios y publicitarios; musicales y visuales; televisivos y radiofónicos. Los reconocemos sin apenas dificultad y somos capaces de decodificar la información simplemente porque somos usuarios de múltiples lenguajes y porque comunicamos a través de distintos tipos de textos. Sabemos aquello que comprobamos empíricamente. No obstante, ¿cómo definimos un texto? Aunque se nos antoje una tarea fácil, no lo es. Se trata de conceptualizar el resultado de un fenómeno intrínseco en el ser humano: la necesidad de comunicar.

En su libro *Introducción a la lingüística del texto*¹³⁷, Enrique Bernárdez recoge aproximadamente unas 50 definiciones de Texto. Desde entonces, en la mayor parte de las publicaciones en el campo de la lingüística, el concepto del texto ha sido revisado y adaptado a las nuevas realidades, incluso se han propuesto una serie de nuevas definiciones. De hecho, incluso hoy en día el concepto del texto no está claramente definido en lingüística. Por ello, creemos conveniente realizar un breve recorrido sobre algunas de las definiciones más representativas.

Entre las consideradas de carácter tradicional, citamos la que propone Fernando Lázaro Carreter: "(...) *todo conjunto analizable de signos. Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, o verso, una novela, la lengua en su totalidad, etc*"¹³⁸. Jean Dubois lo define como "*el conjunto de enunciados lingüísticos sometidos al análisis: el texto es, por tanto, una muestra de comportamiento lingüístico que puede ser escrito o hablado*"¹³⁹. La denominada Escuela de Tártu y Yuri Lotman aplican a la palabra *texto* un sentido más amplio- "*conjunto sígnico coherente*"¹⁴⁰- de modo que suelen referirse a él como "*cualquier comunicación registrada en un determinado sistema sígnico*"¹⁴¹. Desde este punto de vista, se considera fenómeno textual tanto un ballet o un espectáculo teatral en la misma medida que un texto escrito.

Hasta aquí hemos visto el significado más tradicional del texto como "cualquier producto de habla", el que lo define como "conjunto de signos" y el que se refiere a un "producto escrito".

¹³⁷ BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.

¹³⁸ LÁZARO CARRETER, J. (1971). *Diccionario de términos filológico*. Madrid: Gredos, p. 391.

¹³⁹ DUBOIS, J. (1998). *Diccionario y Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, p. 600.

¹⁴⁰ LOTMAN, Y. (2011). *Estructura del texto artístico*. Madrid: AKAL Editores, p. 52.

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 52.

Entre las definiciones posteriores, cabe destacar la de Michael Halliday y Rugaiya Hassan, quienes entienden el texto "*como una unidad semántica*", pero no un simple conjunto de oraciones. "*If I understand well, do not wait to find the same kind of structural integration between the parts of a text as we find among the parts of a sentence.*" [Si lo entendemos así, no esperaremos encontrar el mismo tipo de integración estructural entre las partes de un texto como la que encontramos entre las partes de una oración]¹⁴². El carácter comunicativo del texto se refleja en la definición ofrecida por Janos Petöfi y Antonio García Berrio. "La delimitación del texto depende sencillamente de la intención comunicativa del hablante, de lo que él conciba y quiera como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas a un conglomerado total de intención comunicativa"¹⁴³. En este caso, el "término clave en la definición y delimitación textual [es] la coherencia textual"¹⁴⁴. Bernárdez indica como factores propios de un texto la unidad comunicativa, sucesión de oraciones, signo lingüístico y otros criterios como el cierre semántico o existencia de relaciones internas.

Partiendo de los criterios indicados, se desprende que: "Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua"¹⁴⁵.

Entre todas las características que Bernárdez incluye en la definición del texto, hay tres que, según el autor, son fundamentales: el carácter comunicativo como finalidad esencial; el carácter pragmático que supone la necesidad del contexto extralingüístico e incluye interlocutores y referencias constantes al contexto como son los interlocutores y el contexto; y el carácter estructurado que precisa una organización interna basada en reglas que garantizan el significado¹⁴⁶.

3.3 MODELOS TEXTUALES. EL MODELO TEXTUAL DE LA GRAMÁTICA SISTÉMICA-FUNCIONAL

A lo largo de las últimas décadas, la lingüística textual ha elaborado varios modelos o enfoques que plantean como tarea principal la explicación global del texto desde su estructura interna hasta su manifestación superficial. Entre los más conocidos

¹⁴² HALLIDAY, M. & HASSAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman, p. 2.

¹⁴³ PETÖFI, J. y GARCÍA BERRIO, A. (1978). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Alberto Corazón, p. 56.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 57.

¹⁴⁵ BERNARDEZ, E. (1982). *Op. Cit.*, p. 85.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 85.

mencionamos los propuestos por Janos Petöfi, Teun A. van Dijk, Horst Isenberg y el del sistémico-funcional Michael Halliday entre otros.

Abordemos ahora lo que concierne al modelo textual de la gramática sistémico-funcional. Es probable que el modelo textual más conocido hoy en día sea el de la gramática sistémica-funcional, desarrollada fundamentalmente por Halliday y otros lingüistas británicos que han basado sus teorías en las ideas de John Firth. La ampliación de esta lingüística a la unidad textual se debe mayoritariamente a los trabajos de Hasan.

El texto se perfila como una unidad semántica compuesta de unidades más pequeñas- las oraciones- y se entiende como interacciones sociales únicas.

Los gramáticos sistémicos afirman que los hablantes emplean textos tanto orales como escritos para producir significados.

El análogo no lingüístico más próximo a un texto no es una fórmula lógico-matemática, sino un evento social no verbal. Un texto es un evento social cuyo modo primario de manifestación es lingüística (...) el texto está "en el lenguaje" tanto como "en cultura"¹⁴⁷.

La gramática funcional ofrece un modelo de redes de sistemas lingüísticos interconectados que permiten a los hablantes codificar los significados que necesitan hacer para llevar a cabo las tareas comunicativas. Estos significados son, a su vez, la realización de dimensiones contextuales, de configuraciones situacionales específicas de *campo*, *modo* y *tenor*. Ampliando aún más el grado de integración, se considera que los textos están insertos en un contexto cultural que es el que da sentido a las distintas configuraciones situacionales que se establecen en las interacciones y determina los géneros o clases de textos que se emplean para llevar a cabo dichos propósitos.

Centrémonos en las propiedades textuales de la gramática sistémica-funcional. Para entender la naturaleza del texto es necesario, según Halliday y Hasan, analizar sus propiedades dentro del marco de la lingüística sistémica-funcional.

El texto, además de su carácter social, posee características lingüísticas específicas, lo que hace que éste puede interpretarse como una unidad. Es una propiedad especial denominada por Halliday como textura o *texture*. Es decir, lo que "*resulta de la combinación de configuraciones semánticas de dos tipos: las del registro y las de la cohesión*"¹⁴⁸. Las configuraciones de registro se refieren a los aspectos

¹⁴⁷ HALLIDAY, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 229.

¹⁴⁸ HALLIDAY, M. & HASSAN, R. (1976). *Op. Cit.*, p. 26.

extralingüísticos, mientras la cohesión describe las relaciones semánticas entre distintas partes del texto.

En consecuencia, podemos concluir que el estudio del texto engloba, por un lado, las condiciones de cohesión, y por otro, los factores sociales que determinan el texto.

Tal como lo describe Halliday, el texto se apoya en las siguientes características: estructura, coherencia, referencia, conjunciones, elipsis y sustitución y cohesión léxica¹⁴⁹. A continuación, desarrollaremos brevemente cada una de estas notas.

- 1) En general, el texto, además de su textura fundamental, posee otra *estructura*, su propiedad esencial manifestada en todas sus exposiciones.

"Al decir que un texto tiene estructura, somos conscientes de que existe una forma general reconocible, que cambia con las variaciones del registro. Esta posibilidad de reconocimiento basada en el registro, debe tomarse como axiomático para entender afirmaciones tales como "esta carta no está completa todavía" o "esto no es una carta, es un anuncio"¹⁵⁰.

De acuerdo con Hasan, la estructura de un texto puede ser determinada a través de la configuración de diferentes funciones. La estructura genérica incluye elementos obligatorios y opcionales. La secuencia de estos elementos dentro del texto está parcialmente determinada y parcialmente sujeta a variación.

La estructura es una propiedad común del texto en todas sus manifestaciones y es posible elaborar una estructura canónica para cualquier variedad de texto.

- 2) La *coherencia* representa una característica esencial del texto: determina la creación de la unidad textual y contribuye a esa magia que convierte una serie de secuencias en algo más que una simple suma de sus elementos. Con y a pesar de su estructura, uno de los comentarios más frecuentes sobre los textos que no cumplen las expectativas del lector puede tipificarse con la expresión coloquial: "no se entiende bien".

La coherencia textual es una propiedad bastante compleja; condiciona que un texto resulte "aceptable" o "no aceptable" para el lector. Definir con precisión qué es un texto coherente no es tarea fácil y tampoco hay consenso entre los lingüistas. Es frecuente que encontremos teorías divergentes.

¹⁴⁹ HASSAN, R. (1979). On the Notion of Text. En: J. PETÖFI (ed.) *Text vs. Sentence*. Papers in Text Linguistics, 20: 1-2. Hamburg: Helmut Buske Verlag, p. 380.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 381.

Albrecht Neubert y Gregory Shreve, por ejemplo, describen el texto coherente como una *"underlying logical structure that acts to guide the reader through the text. This structure helps the reader overcome his ignorance of specific details"*¹⁵¹, [una estructura lógica señalada que actúa como una guía del lector a través del texto. Esta estructura ayuda al lector a superar su ignorancia sobre los detalles específicos]. La coherencia es algo que hace que el texto se adhiera como una unidad. Michael McCarthy señala que la coherencia crea la sensación de que *"a text hangs together, that it makes sense, and is not just a jumble of sentences"*¹⁵² [un texto se mantiene unido, implica que tiene sentido, y no es simplemente un amasijo de frases].

Desde el punto de vista de Halliday, para llegar a la coherencia *"there had to be not merely parallel currents of meaning running through the text, but currents of meaning intermingling in a general flow, some disappearing, new ones forming, but coming together over any stretch of text in a steady confluence of semantic force"*¹⁵³. [No tendría que haber simplemente corrientes de significado paralelas a través del texto, sino corrientes de significado entrelazadas a un fluir general, algunas desapareciendo, otras nuevas formándose, pero convergiendo en un texto en una confluencia de fuerzas semánticas].

Uno de los caminos para describir la coherencia es a través de la categoría de cohesión, ese lazo semántico entre un ítem en un punto del texto y otro ítem en otro punto del mismo texto. Partiendo de este concepto, es posible describir la forma en la que se fusionan (desde el punto de vista gramático y léxico) los elementos que componen las frases del texto. Según Halliday y Hassan, la cohesión existe *"where the interpretation of any item in the discourse requires making reference to some other item in the discourse"*¹⁵⁴ [donde la interpretación de cualquier elemento en el discurso requiere hacer una referencia a otro elemento dentro del discurso].

De Beaugrande y Dressler se refieren a la cohesión en su comentario *"(...) components depend upon each other according to grammatical forms and conventions, such that cohesion rests upon grammatical dependencies"*¹⁵⁵ [los componentes dependen entre sí de acuerdo a las formas gramaticales y convencionales, esta cohesión descansa sobre las dependencias gramaticales].

¹⁵¹ NEUBERT, A. & SHREVE, G.M. (1992) *Translation as Text*. Kent and London: Kent State University Press, p. 20.

¹⁵² MCCARTHY, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 26.

¹⁵³ HALLIDAY, M. (1982). *How is a Text Like a Clause? Text Processing*. Proceedings of Nobel Symposium 51. Stockholm: Ed. Sture Allen, p. 214.

¹⁵⁴ HALLIDAY, M. & HASSAN, R. (1976). *Op. Cit.*, p. 11.

¹⁵⁵ BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W., (1981). *Op. Cit.*, p. 3.

Eso lleva a que algunos investigadores como Howard Jackson concluyan que la relación de cohesión tiene un carácter puramente sintáctico- “(...) *bond is formed between one sentence and another because the interpretation of a sentence either depends on or is informed by some item in a previous - usually the previous - sentence*”¹⁵⁶ [hay una unión entre una frase y otra, porque la interpretación de una depende o se informa de algún elemento en una frase anterior]- mientras que Halliday and Hasan insisten en su carácter semántico:

*Cohesion is a semantic relation between one element and another in the text and some other element that is crucial to the interpretation of it. This other element is also to be found in the text; but its location in the text is in no way determined by the grammatical structure. The two elements, the presupposing and the presupposed, may be structurally related to each other, or they may be not; it makes no difference to the meaning of the cohesive relation*¹⁵⁷. [La cohesión es una relación semántica entre uno y otro elemento en el texto y otro tercero que es crucial para la interpretación del mismo. Este último elemento también se encuentra en el texto, pero su localización en él de ninguna forma está determinada por la estructura gramatical. Los dos elementos, el que se presupone y el presupuesto, pueden o no estar estructuralmente relacionados entre sí; no influye en el significado de la relación cohesiva].

[...] *which provide a practical means for describing and analysing texts. Each of these categories is represented in the text by particular features - repetitions, omissions, occurrences of certain words and constructions - which have in common the property of signalling that the interpretation of the passage in question depends on something else. If that 'something else' is verbally explicit, then there is cohesion*¹⁵⁸. [(...) que ofrecen un medio práctico para describir y analizar textos. Cada una de estas categorías se representa en el texto por unos rasgos determinados -repeticiones, omisiones, existencia de ciertas palabras o construcciones-, que tienen en común la propiedad de señalar que la interpretación del pasaje en cuestión depende de algo más. Si “ese algo más” está explícito verbalmente entonces hay cohesión].

Por tanto, y siguiendo las tesis de Halliday y Hassan, la cohesión del texto se fundamenta en cinco mecanismos: “*reference, substitution, ellipsis, conjunction and lexical cohesion*”¹⁵⁹ [referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión de léxico].

- 3) Se observa la *referencia* en aquellos casos en los que el autor introduce un nuevo elemento. Posteriormente se refiere a él a lo largo del texto a través de otro elemento, normalmente más corto que el original. Es endofórica cuando la

¹⁵⁶ JACKSON, H. (1990). *Grammar and Meaning. A Semantic Approach to English Grammar*. London/New York: Longman, p. 252.

¹⁵⁷ HALLIDAY, M. & HASSAN, R. (1976). *Op. Cit.*, p. 8.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 13.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 18.

fuelle interpretativa del término implícito está dentro del texto. Se clasifica en catafórica - la expresión no nombrada, generalmente un pronombre personal o demostrativo, aparece primero y la expresión explícita se encuentra más alejada que el primero - y anafórica - cuando el ítem nombrado aparece primero y se pronominaliza en segundo término

Los elementos más frecuentes que se utilizan como referencia son pronombres, demostrativos, comparativos, distintas construcciones léxicas, incluso adverbios y adjetivos. El efecto de referencia consiste en reiterar la información ya conocida por el lector, y que está presente en otro párrafo del texto que precede a dicha referencia.

"*Cohesion itself lies in the continuity of reference whereby the same thing enters into the discourse a second (and more) time(s)*"¹⁶⁰ [la cohesión se basa en la continuidad de referencia por la cual la misma cosa entra en el discurso una o varias veces más].

De hecho, Hassan identifica las cadenas cohesivas de carácter léxico-referencial como esenciales para la creación de "*cohesive harmony*"¹⁶¹. Estas cadenas también reciben el nombre de *participant chains*, ya que se manifiestan mayoritariamente en las secuencias tipo "*a little boy...John...he...he...*", correferenciales a uno de los personajes de la narrativa.

Aunque Hassan señala como función prioritaria la alusión a un personaje, las cadenas referenciales pueden ser de varios tipos - *identity chains* o *similarity chains* -con elementos representados por diversas categorías gramaticales: *circunstanciales o temporales, eventos, acciones, relaciones, hechos...*

Además de cadenas referenciales, otra característica imprescindible que dota de coherencia al texto es la interacción.

- 4) Otro importante recurso cohesivo, descrito también por Hasan y Halliday, es la *conjunción*: vocablos que funcionan como morfemas libres uniendo las sucesivas partes de la oración con el fin de construir entre ellas distintos tipos de relaciones semánticas. La elección del marcador conjuntivo conduce al lector por el fluido textual del pensamiento del autor, así como "*provides the reader with clues as to how the writer perceives the statement to be related*"¹⁶² [da al lector las pistas de cómo el escrito percibe la frase a la que se refiere].

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 31.

¹⁶¹ HASSAN, R. (1984). Coherence and Cohesive Harmony. En: J. FLOOD (ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark, Delaware: International Reading Association, p. 199.

¹⁶² DONNELLY, C. (1994). *Op. Cit.*, p. 105.

Las conjunciones unen partes de una oración o varias oraciones entre sí. Pero su función no termina aquí. Su labor de nexo abarca la totalidad del texto, independientemente de su extensión. *"Not only a turn in a dialogue, but an episode, argument, scene or any other functional element may be "picked up" conjunctively in a succeeding portion of the text"*¹⁶³ [no sólo un cambio en el diálogo, sino en un episodio, argumento, escena o cualquier otro elemento funcional puede elegirse conjuntamente en una porción óptima del texto].

- 5) La *elipsis* y la *sustitución* son recursos que se usan para evitar la repetición de un ítem léxico y crear los nexos cohesivos a través de la conexión de uno o varios elementos textuales, bien mediante su sustitución o su omisión.

En el caso de la sustitución, el vocablo elegido se emplea en lugar de otra palabra o expresión con el fin de evitar su repetición en el texto. Entre varias formas de sustitución señalamos la nominal, la verbal y la sustitución oracional.

La diferencia entre referencia y sustitución es que en el caso de la cohesión referencial el lazo con el mismo concepto existe entre dos o más referencias. Con la sustitución no se tiene correferencialidad, más bien un sustituto por una palabra o grupo de palabras.

En proceso de elipsis, el autor omite deliberadamente algunos de los elementos textuales que el propio contexto ya identifica y el lector restaura mentalmente. En este caso, es el lector o el oyente quien crea el vínculo cohesivo en el texto. Igual que en el caso de sustitución, se pueden distinguir varios tipos de elipsis: nominal, verbal y oracional.

- 6) Finalmente, las relaciones propiamente semánticas (tales como sinonimia, antonimia, etc.) entre varios elementos textuales facilitan la creación de la cohesión. Halliday y Hasan diferencian dos tipos de cohesión léxica: reiteraciones y colocaciones. La reiteración es un recurso de cohesión que consiste en la reafirmación de un elemento textual a través de su repetición directa o indirecta mediante el empleo de una serie de relaciones semánticas (hiponimia, sinonimia, antonimia, etc.). Las colocaciones, probablemente, son la parte más problemática de la cohesión léxica. Dos unidades léxicas con un patrón similar de colocación, es decir, con contextos similares, generan una fuerza cohesiva siempre y cuando aparezcan en las oraciones adyacentes: *"Collocation is a cover term for the cohesion that results from the co-occurrence of lexical items that are in some way or other typically associated with one another, because they tend to occur in similar environments"*¹⁶⁴ [colocaciones es un término general para la cohesión que resulta de la coexistencia de

¹⁶³ *Ibid.*, p. 215.

¹⁶⁴ HALLIDAY, M. & HASSAN, R. (1976). *Op. Cit.*, p. 285.

elementos léxicos que están de alguna forma u otra, asociados entre ellos, ya que tienden a ocurrir en entornos parecidos].

Halliday y Hassan afirman que hay fuerza cohesiva entre cualquier par de unidades léxicas que presentan una relación léxico-semántica: las palabras opuestas - niño/niña, querer/odiar, mojado/seco, etc.-, las palabras del mismo grupo léxico-semántico -rojo/verde, norte/sur, general/coronel, etc.- y las palabras recíprocas - comprar/vender, traer/llevar, etc.-

En la gran mayoría de casos, las relaciones léxico-semánticas que unen los miembros del grupo son fácilmente identificables (parte-parte, parte-entero, etc.), aunque a veces resulta difícil hacer una clasificación exacta (enfermo/doctor, doctor/curar).

Todos estos son medios de cohesión del texto. Para que exista textura es preciso, además, que el texto tenga una estructura.

3.3.1 FUNCIONES DEL TEXTO

El texto existe como parte de una situación real y sus funciones retóricas dependen del contexto. Cuando hablamos de funciones retóricas, nos referimos a las propiedades del lenguaje y las finalidades de su uso en el contexto real.

A lo largo de la historia, distintos investigadores han propuesto varias clasificaciones de funciones lingüísticas con el objetivo de analizar el texto desde diferentes disciplinas. La lingüística se ha centrado prioritariamente en la sintaxis y las formas de lenguaje; la semántica ha centrado su interés en el significado del lenguaje, mientras que la pragmática prioriza el uso y función del lenguaje en contextos reales.

Posiblemente Platón fue el primero que definió el lenguaje como una herramienta esencial de comunicación. Varios siglos más tarde, Bronislaw Malinowski, en su texto *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, publicado en 1923¹⁶⁵, analizó el lenguaje desde una perspectiva antropológica, especificando sus dos funciones: pragmática (activa y narrativa) y ritual. Para Malinowski, la función pragmática está relacionada con el uso real del lenguaje, bien a través del habla, bien a través del texto escrito. La función ritual (o mágica) se manifestaría en el lenguaje de ceremonias religiosas o rituales paganos. Karl Bühler aborda las funciones del lenguaje desde un punto de vista psicológico y las define como el proceso entre emisor, receptor y el referente real; en su estudio enseña "que el entorno más

¹⁶⁵ Cfr. MALINOWSKI, B. (1923). *The Problem of Meaning in Primitive Languages*. En: OGDEN & RICHARDS, *The Meaning of Meaning*. London: Ogden & Richards, pp. 299-325.

importante e interesante de un signo lingüístico es su contexto"¹⁶⁶. Distingue tres funciones básicas: expresiva, representativa y conativa. La función representativa es la principal. Se aplica al mensaje objetivo, en el que se transmite una información. La función expresiva busca en el acto comunicativo el mensaje basado en los sentimientos y emotividad del emisor. La función conativa se emplea para las ocasiones en las que el emisor utiliza el lenguaje con la finalidad de influir en el receptor mediante órdenes, mandatos y sugerencias. Roman Jakobson completó y desarrolló, como vamos a ver a continuación, en 1960 la teoría ternaria de Bühler, añadiendo otros tres factores sobre los ejes de los factores de la comunicación. Según Jakobson, el mensaje se transmite desde el emisor hacia el receptor. Para que llegue correctamente, es necesario que ambos sujetos tengan un código común, compartan un canal de transmisión y el contexto. Como muestra el siguiente esquema¹⁶⁷:

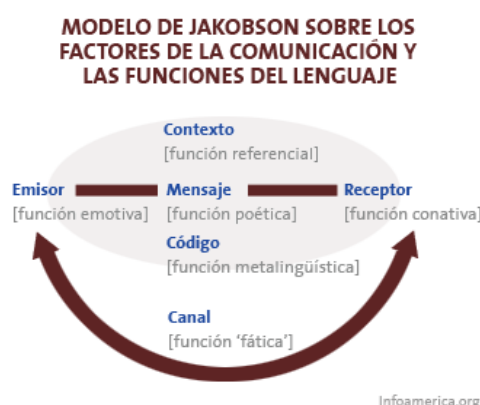


Figura 8: Modelo Jakobson

Cada uno de los elementos que constituyen el proceso de comunicación tiene una determinada función. Si el mensaje está centrado en el contexto, la función es de carácter representativo o referencial; si se centra en el hablante, la función es expresiva; en el caso de centrarse en el receptor, conativa; si el foco es el canal de transmisión, fática; cuando se ubica en el código, metalingüística y si el objetivo es el propio mensaje, poética.

En los trabajos de Desmond Morris se puede encontrar incluso una clasificación etológica acerca de las funciones del lenguaje: "*mood talking / grooming talking / information talking / exploratory talking*"¹⁶⁸. La charla comunicativa (*information talking*) facilita a los hablantes un intercambio de información. Los hablantes comunican refiriéndose a los objetos que les rodean, así como sus experiencias. El

¹⁶⁶ BÜHLER, K. (1950). *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente, Madrid, p. 177.

¹⁶⁷ <http://culturaycomunicacionabrahamaguilar.blogspot.com.es/2010/08/modelo-de-jakobson-sobre-los-factores.html> [consultado el 20 de noviembre 2011].

¹⁶⁸ MORRIS, D. (2010). *The Naked Ape: A Zoologist's Study of the Human Animal*. New York: Ramdon House, p. 32.

mood talking a menudo refleja nuestro estado de ánimo. *Exploratory talking* tiene como objetivo principal la función estética. Por último, *grooming talking* es una forma de charla educada para mantener una conversación después de un intercambio de saludos y sonrisas.

Todas estas clasificaciones, que parecen tan distintas a primera vista, tienen una divergencia básica en común: el lenguaje como representación y el lenguaje como acción; el discurso orientado hacia la función representativa de una experiencia (narrativa de Malinowski, representativa de Bühler, "*information talking*" de Morris) y el discurso orientado hacia el comportamiento interpersonal (activa de Malinowski, expresiva y conativa de Buhler, "*mood talking*" y "*grooming taking*" de Morris). Se reconoce también una tercera orientación hacia la función imaginativa (mágica, poética, exploratoria).

3.3.2 EL DESARROLLO DEL TEXTO

El texto es una entidad dinámica que está en un constante movimiento semántico producido por el desarrollo de sus dos significados: ideacional e interpersonal como hemos visto según Halliday. Este movimiento se mantiene gracias a la interacción entre el hablante y el oyente, y es evidente en el caso de un diálogo, aunque también está presente en un monólogo donde la participación activa del oyente contribuye a la construcción del significado. Incluso si se trata de un texto escrito, el proceso de reconocimiento por el lector es muy parecido al de un texto oral. Actualmente, los investigadores que trabajan con el discurso escrito destacan el papel que desarrolla la audiencia imaginaria en el proceso de creación literaria.

Peter Fries relaciona los movimientos que se producen a lo largo del desarrollo del texto con el concepto de tema. Para Fries el tema es un concepto básico (*ground*) que introduce la información esencial para el lector: "*In English discourse at least there seems to be a strong tendency to set up certain information as a ground first, and then to introduce later information using that ground as a basis for evaluation and comparison*"¹⁶⁹ [A menos, el discurso en inglés parece que tiene una fuerte tendencia a establecer cierta información primero como base y después añade información usando la base para poder evaluar y comparar].

Por tanto, dentro del texto se puede contemplar un movimiento desde la información central (*ground*) hacia la información periférica (*not ground*) y adicionalmente un movimiento secundario que se desplaza hacia el "*main point*"¹⁷⁰ desde algo que no lo es.

¹⁶⁹ FRIES, P. (1983). On the Status of Theme in English: Arguments from Discourse. En: J.S. PETÖFI & E. Sozer (eds.). *Micro and Macro Connexity of Texts*. Hamburg: Helmut Baske, p. 112.

¹⁷⁰ *Ibid.* 114.

Desde sus orígenes, la retórica ha hecho hincapié en las estructuras propias del principio y el final del discurso: oración, tema y párrafo introductorio en el inicio; culminación, clímax y la conclusión en el cierre.

Obviamente, el movimiento desde el párrafo introductorio hacia el clímax y la conclusión no es unidireccional. En el proceso del desarrollo de un texto encontramos corrientes contradictorias y flujos subterráneos. "*A text is a kind of diminuendo – crescendo, beginning and ending with prominence*"¹⁷¹ [Un texto es una clase de disminuendo-crescendo, que empieza y termina con relevancia].

3.3.3 EL CARÁCTER DEL TEXTO

Los textos son hechos individuales, pero no absolutamente singulares. Presentan una dimensión universal, unas propiedades comunes a todos ellos.

*It is a plot: a large sentence made of other sentences. Once you know the verbs, bare names or nouns will call them back to mind, though nouns alone can never tell the story. And stories, whether mythical or historical, timeless or temporal, never exist in isolation. They are linked to other stories, forming a timeless or temporal web*¹⁷². [Es un argumento: una frase larga hecha de otras frases. Una vez que estás familiarizado con los verbos, los nombres a secas volverán a la mente, aunque los nombres solos nunca puedan contar una historia. Y las historias, tanto si son míticas o históricas, atemporales o temporales, nunca existen aisladas]. Están unidas a otras historias, formando un entramado atemporal o temporal].

Cualquier texto pertenece a un determinado género y, por tanto, posee características específicas de éste asociadas con un alineamiento particular de las propiedades contextuales, o "*contextual configuration*"¹⁷³.

A su vez, como ya se ha mencionado, el texto es un hecho individual, con unas características propias que le distingue del resto de los textos pertenecientes al mismo género literario. Algunos de ellos poseen un alto valor artístico. Por esta razón, la estilística -disciplina orientada hacia las características individuales del texto y el estilo propio del autor- ocupa un campo importante en la investigación del estudio textual.

Las características específicas del texto no dependen de la configuración; no son predecibles. El texto crea sus propias reglas y su propia identidad única a partir de los recursos de lenguaje como si se tratara de una composición polifónica con tres voces que intervienen en su significado: ideacional- responsable del contenido genérico; interpersonal-determinante en la interacción, y textual, responsable del

¹⁷¹ HALLIDAY, M. (1982). *Op. Cit.*, p. 220.

¹⁷² BRINGHURST, R. (1999). *A Story as Sharp as a Knife. The Classical Haida Mythtellers and Their World*. Vancouver/Toronto: Douglas & McIntyre, p. 47.

¹⁷³ HASSAN, R. (1979). *Op. Cit.*, p. 375.

contenido genérico. El carácter del texto vendrá determinado por la composición de las tres voces.

3.4 LAS DIMENSIONES DEL TEXTO. LOS GÉNEROS LITERARIOS

Las dimensiones del texto pueden reducirse a dos: como una unidad del habla, parcialmente dependiente de la gramática de un idioma, y como producto del lenguaje.

En primer lugar, es evidente que el texto está sujeto a las normas de un idioma. Las reglas y procedimientos para la constitución de los discursos son propios de una lengua y no pueden explicarse íntegramente desde el punto de vista de la gramática oracional. Algunos de ellos comprenden varias oraciones como la enumeración o citas de estilo directo o indirecto. Se podrían citar otras que, aunque se integran en el seno de una oración, contienen elementos que apuntan más allá de la propia oración.

Por esta razón, es importante señalar que *"el texto puede manifestarse no como la realidad última del lenguaje, sino como un nivel gramatical superior a la oración"*¹⁷⁴.

A su vez, el texto es producto del lenguaje. El hecho de que se rijan parcialmente por la gramática de un idioma no significa que dependan enteramente de las lenguas. Existen textos compuestos en los que se combinan o alternan varias lenguas, como sucede en los poemas polifónicos. Incluso las normas gramaticales propias de un idioma pueden ser transgredidas dentro de un texto (los mensajes SMS o el chat). Cabe también destacar que los textos poseen sus particulares tradiciones y son los únicos hechos del lenguaje con características extralingüísticas. Además de precisar una base lingüística, revelan la individualidad del emisor y el oyente, así como el contexto social.

Sin duda, todos los textos poseen unas propiedades comunes, lo cual nos permite afirmar que presentan una dimensión universal.

Los textos pueden tener carácter escrito u oral; los emite un hablante; son dirigidos a un oyente o destinatario; se construyen mediante un instrumento: una lengua (o varias lenguas), y se "dicen" o se transcriben en una circunstancia dada que les asigna su sentido definitivo¹⁷⁵.

Al mismo tiempo, reproducen las características propias de un género, lo que permite clasificarlos en función de sus semejanzas.

¹⁷⁴ LOUREDA LAMAS, O. (2009). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros, p. 25.

¹⁷⁵ *Ibíd.*, p. 30.

Finalmente, destacamos las características individuales de los textos, las que hacen que un texto sea el único.

3.4.1 LA DIMENSIÓN TRADICIONAL. LOS GÉNEROS.

Es muy importante resaltar la pertenencia de los textos a un determinado género. Sin esa peculiaridad, sería imposible hacer una clasificación según diferentes tipos o construir una tipología textual.

El tipo de texto se fundamenta en una base real y autónoma del lenguaje. Sería demasiado dificultoso -por no decir imposible- construir un texto singular, sin ningún tipo de apoyo, cada vez que nos comunicamos.

Por lo tanto, los géneros representan los modelos de herencia cultural que ayudan a los hablantes a comunicarse con eficacia. Funcionan, de hecho, como figuras pragmáticas, imponiendo al hablante ciertas restricciones en la codificación de los textos y guiando al oyente en su decodificación e interpretación correcta.

Para el hablante, son moldes que permiten contextualizar sus palabras. Le marcan los límites y ayudan a programar el contenido y la forma del discurso.

Para el oyente, o el receptor, el tipo de texto se presenta como horizonte de expectativas. El destinatario encaja e interpreta la información de acuerdo con el modelo textual elegido por el hablante.

Cabe deducir que el género supone un pacto, un acuerdo entre el hablante y el oyente. Los errores en la elección de un modelo genérico llevan al fracaso de la comunicación, bien porque el receptor no es capaz de interpretar el discurso o porque no le atribuye la validez suficiente.

3.4.2 RASGOS ESENCIALES DE LOS GÉNEROS

Los géneros textuales poseen unos rasgos principales. Son las características de distintos tipos de textos que permiten identificar las diferencias que existen entre sí. En otras palabras, ayudan a los hablantes a reconocer de forma inmediata e intuitiva los géneros en el acto de habla. Los oyentes perciben los géneros como modelos ideales para una comunicación más efectiva.

Daniel Cassany define el género como *"un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas que puede encontrarse ejemplificando en numerosos mensajes reales"*¹⁷⁶.

¹⁷⁶ CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós, p. 68.

Óscar Loureda Lamas, a su vez, afirma que los géneros son “*modelos ideales intuitivos aglutinadores paradigmáticos de los caracteres necesarios de todos los textos de una misma naturaleza*”¹⁷⁷.

Teniendo en cuenta estos dos postulados, cabe deducir que son modelos teóricos, ideales o abstractos. No son textos reales.

Son intuitivos. No dependen de la reflexión y organización propiamente justificada, sino de la percepción accidental de las cosas que nos rodean. Cada comunidad de hablantes tiene sus propios géneros textuales, que no siempre coinciden con los géneros de otras comunidades.

Los géneros son paradigmáticos. Cada tipo de texto tiene ciertas características lingüísticas y comunicativas que lo distinguen de los demás. Poseen, además, rasgos esenciales, necesarios y comunes en todos los textos del mismo género, y rasgos accesorios que pueden aparecer, sin ser un elemento obligatorio.

3.4.3 CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS SOBRE LA CLASIFICACIÓN DE TIPOS TEXTUALES.

Una teoría general de la tipología textual es de gran interés no solamente en el campo de la lingüística pura, sino también para los fines de la didáctica de las lenguas, que es lo que nos ocupa en este estudio.

Para una efectiva comprensión de la lectura es importante que reconozcamos el tipo de texto que estamos leyendo, así como su organización retórica y los elementos que forman su “textualidad”.

Desde una perspectiva didáctica, la clasificación más valorada es la desarrollada por Egon Werlich en sus dos libros, *A Text Grammar of English*¹⁷⁸ y *Typologie Der Texte*¹⁷⁹. Werlich construye un modelo tipológico que tiene cierta similitud con las ideas de la gramática sistémica-funcional. El lingüista alemán tiene en cuenta dos criterios fundamentales: los datos del contexto extralingüístico, básicamente social y las construcciones sintácticas típicas, que forman la llamada “base textual”.

Por tanto, Werlich afirma que la forma de los textos guarda una estrecha relación con los procesos de categorización de la realidad que realiza el entendimiento humano por medio de un proceso de abstracción. Por eso se la considera una tipología de carácter cognitivo.

¹⁷⁷ LOUREDA LAMAS, O. (2009). *Op. Cit.*, p. 37.

¹⁷⁸ Cfr. WERLICH, E. (1983). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

¹⁷⁹ Cfr. WERLICH, E. (1975). *Typologie Der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

El estudioso alemán establece cinco tipos de textos según secuencias típicas: textos narrativos; textos descriptivos; textos expositivos; textos argumentativos y textos instructivos. Cada uno de los tipos de textos citados se caracteriza por una específica forma oracional. Siguiendo el mismo criterio, también se elaboran formas textuales para cada una de las seis clases mencionadas tomando como referencia los datos contextuales extralingüísticos. Se tienen en cuenta los datos de la situación: el papel del hablante y del oyente en el texto, considerando predominante la "*perspectiva del hablante*"¹⁸⁰.

Mediante la combinación de estos criterios (tipos de texto, formas objetivas y formas subjetivas del texto) se establece una clasificación bastante completa. Veamos a continuación en detalle cada uno de los tipos de texto identificados por Werlich.

Textos narrativos

Elementos contextuales: Se caracterizan porque narran o relatan un hecho histórico, un acontecimiento o una cadena de eventos o mencionan hechos en orden cronológico relacionados con el tema. Y el proceso cognitivo dominante indica cómo algo o alguien actúa.

Elementos oracionales: En ellos hay un predominio de los verbos en el pasado (el pasado simple e imperfecto); abundancia de adverbios de lugar y tiempo; presencia de las fechas que indican en qué tiempo o momento ocurren los acontecimientos. Esta categoría de textos abarca subgéneros como cuentos, novelas, biografías y noticias periodísticas.

Textos descriptivos

Elementos contextuales: Se caracterizan porque mencionan de manera detallada las características de las personas, objetos, fenómenos, hechos y acciones. Y el proceso cognitivo dominante indica cómo es algo o alguien.

Elementos oracionales: En ellos se da el uso del verbo ser u otros equiparables con función copulativa; presencia de una gran cantidad de adverbios y adjetivos; preposiciones de lugar y ubicación y el predominio de los verbos en presente, atemporal o neutro, y las formas imperfectivas. Ejemplos de estos textos pueden encontrarse en subgéneros como son los cuentos, las novelas, las historias, las revistas inmobiliarias, los artículos de turismo, las guías de teatro y las revistas de moda.

¹⁸⁰ BERNÁRDEZ, E. (1982). *Op. Cit.*, p. 220.

Textos expositivos

Elementos contextuales: Informan sobre los distintos aspectos de un tema. El proceso cognitivo dominante proporciona información y conocimientos al receptor.

Elementos oracionales: El uso del verbo *ser* u otros similares con un predicado nominal, o el verbo *tener* combinado con un objeto directo; el tiempo predilecto es el presente neutro; predominan las oraciones enunciativas; el registro es formal. Se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos y dibujos, gráficos y fotografías.

Ejemplos de este tipo de textos pueden encontrarse en ensayos científicos; artículos de investigación científica; apuntes; libros de texto; informes; leyes o enciclopedias.

Textos argumentativos

Elementos contextuales: Se caracterizan por la presencia del autor planteando un problema, un tema o una situación para, más tarde, desvelar su opinión u opiniones de otros sobre el asunto elegido. El proceso cognitivo dominante es impulsado por el deseo de demostrar algo.

Elementos oracionales: El tiempo verbal más empleado es el presente. La estructura preferida es la que contiene el verbo *ser* con un predicado nominal. El autor/los autores se identifica/identifican mediante el empleo de pronombres personales. Uso frecuente de expresiones: *I think that..., I believe that..., I'm sure that...He says that..., In my opinion...* Abundancia de adjetivos con una carga negativa o positiva, en función de la opinión del autor. Y empleo de los verbos modales, formas comparativas de adjetivos y formas condicionales.

Ejemplos de este tipo de textos pueden encontrarse en editoriales de periódicos y revistas, comentario de un artículo, artículos de revistas o textos académicos que contienen la evaluación de otros trabajos.

Textos instructivos

Elementos contextuales: El propósito del autor es controlar la conducta del lector indicándole cómo debe comportarse o cómo tiene que llevar a cabo un proceso para obtener el resultado deseado. El proceso cognitivo dominante consiste en desglosar los pasos especificados para conseguir realizar lo que se ha indicado.

Elementos oracionales: Uso de los verbos en modo imperativo; profusión de conectores con la finalidad de exponer con lógica y orden una secuencia; enumeración, así como dibujos y gráficos.

Ejemplos de esta clase de textos instructivos pueden encontrarse en manuales de instrucciones; manuales de procedimientos, reglamentos, leyes, recetas de cocina y recetas médicas.

3.5 LA NARRATIVA. NARRATOLOGÍA

Cuando trabajamos con cuentos no solo nos centramos, como tradicionalmente se ha hecho hasta ahora, en los textos narrativos y descriptivos, sino que los otros tipos de texto dan una dimensión más real y práctica al uso, tanto cotidiano como específico para las diferentes situaciones que el hablante tendrá que utilizar. Así, el alumno podrá adquirir la práctica de expresar su opinión frente a una determinada situación con un texto argumentativo, o desarrollará roles de liderazgo con un texto instructivo.

Uno de los principales transmisores de la cultura desde el inicio de la vida humana son las narraciones. A menudo relacionamos la narración con la novela o el cuento, que son, sin duda, los subgéneros literarios de la narrativa de mayor consumo y éxito.

Sin embargo, por muy abundante que sea el número de novelas y cuentos que se publican en la mayoría de países, ocupan un lugar muy discreto en comparación con el contacto real que tenemos con la narración. Reportajes periodísticos, cómics, películas, chistes, canciones, crónicas, etc. suelen partir de una base narrativa o son narraciones.

Claudio Guillén¹⁸¹ comenta que la narración es uno de los tres cauces “naturales” de la comunicación, junto con la poesía y el teatro. Tiene una índole capital y por eso puede envolver los otros dos: siempre hay una historia detrás de todo poema o un relato detrás de todo drama.

Harald Weinrich sentencia que “al principio era la narración”¹⁸². Jean François Lyotard, por su parte, se atreve a darle a la narración el estatuto de “saber”: el saber narrativo, puesto que el saber científico se apoya en el lenguaje y “el saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: para ser cambiado”¹⁸³. Y Roland Barthes¹⁸⁴ afirma que las narraciones del mundo son innumerables, o que vivimos en un mundo de narración.

¹⁸¹ Cfr. GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica, pp. 163-164.

¹⁸² Cfr. WEINRICH, H. (1981). *Lenguaje en textos*. Madrid: Gredos.

¹⁸³ LYOTARD, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra, pp- 6-7.

¹⁸⁴ BARTHES, R. et al. (1976). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: *Análisis estructural del relato*, núm. 8. Barcelona: Ediciones Niebla, pp. 18-23.

Toda la tradición oral se ha nutrido durante varios siglos de narraciones. La transmisión de los mitos y las leyendas, los textos religiosos, los cuentos populares, se vertían en textos narrativos. La inmensa tradición de narración oral de las fábulas, leyendas y poesía. Ha constituido la base de la literatura épica y el manantial de múltiples fuentes narrativas en el mundo literario. El poeta e historiador canadiense Robert Bringhurst estudió la tradición oral de las historias en la cultura de los indios Haida, en el noreste de America, antes de que llegaran los europeos, llena de mitos y tradición oral. Para el historiador todo mito es una historia que siempre vuelve a nuestra memoria y se convierte en el centro de nuestro mundo:

*A myth is a story, and it is a story that insistently recurs: a piece of timelessness caught like an eddy in narrative time. Once the story is known, a single image or even a single word can evoke it. But only a linked sequence of images, words or gestures can tell it. A story is not a solid object or a solitary entity but a transformative relationship*¹⁸⁵. [Un mito es una historia, y es una historia que insistentemente recurre, vuelve: una pieza de atemporalidad cogida como un remolino en el tiempo narrativo. Una vez que se conoce la historia, una simple imagen o incluso una simple palabra pueden evocarla. Pero sólo pueden contarla una secuencia de imágenes unidas, palabras o gestos. Una historia no es un objeto sólido o una entidad aislada y solitaria sino una relación transformadora.]

Durante varios siglos, desde los tiempos de Aristóteles, el texto narrativo ha sido el objeto de estudio y análisis de disciplinas tradicionales como la literatura, la estilística, la retórica o la gramática.

Pero el estudio que podríamos denominar “moderno” de la narrativa se instaura en los años 20 con los trabajos del folklorista ruso Propp sobre la morfología del cuento popular. Su importancia es tal que se considera el fundamento de las futuras investigaciones narratológicas. Posteriores a Propp salen a la luz una serie de ensayos sobre los aspectos formales, técnicos y estructurales desarrollados fundamentalmente dentro de la corriente francesa del estructuralismo.

No obstante, fue a finales de los años 60 cuando los distintos trabajos dedicados a la unidad narrativa se agrupan bajo el nombre de narratología. Este término, propuesto por Todorov en 1969, junto con la disciplina que la designa, se difundió y desarrolló en Francia. Años más tarde se empezó a investigar en otros países como Estados Unidos, Holanda o Israel.

El hecho de que los textos narrativos se pueden encontrar en todas las culturas, en todos los países y en todos los periodos de la historia humana, llevó a Barthes a concluir que todos ellos asientan sus cimientos en una base común. Desde

¹⁸⁵ BRINGHURST, R. (1999). *Op. Cit.*, p. 47.

entonces, los estudios de la estructura de este modelo se han llevado a cabo en varios países.

La teoría de la literatura y de la narratología en particular supuso una renovación de los estudios humanísticos con la introducción del nuevo objeto de estudios: la narración en sí misma.

3.5.1 LA NARRACIÓN Y DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Estudiar y explicar un texto literario, tal y como desde la Antigüedad se viene desarrollando en las aulas académicas, consiste fundamentalmente en identificar ciertas constantes teóricas ya codificadas y en valorar su rendimiento y acierto expresivo. Sin embargo, el enfoque clásico del análisis del texto narrativo es muy encorsetado. La rigidez no respeta su libertad.

La narratología, explica Darío Villanueva, ofrece una serie de herramientas analíticas que:

[...] a la vez iluminan y respetan la libertad de la obra y permite someterla a esa operación de la lectura crítica [...], entendiendo por tal la descripción del sistema particular de cada texto en concreto, allí donde las formas y las significaciones revelan su íntima interdependencia¹⁸⁶.

Por otro lado, en los últimos años otras muchas disciplinas cercanas a la narratología (psicolingüística, gramática textual, pragmática, estudios sociológicos y políticos de la literatura) han mostrado su interés por el fenómeno de la narración.

Los diversos estudios que convergen en el mismo hecho contribuyen a que la narratología se conciba no sólo como una disciplina que se interesa por los aspectos literarios del texto narrativo, sino que supera el ámbito estrictamente lingüístico y acoge todas las interpretaciones que aportan una dimensión más amplia. Es el caso de la pragmática o de la psicología. Por consiguiente, nos parece que los estudios narratológicos facilitan unas herramientas claras y eficaces para aplicar el enfoque textual y el de género a la enseñanza de idiomas.

3.5.2 PRINCIPALES GÉNEROS NARRATIVOS

El *corpus* de la narratología se compone de todos los textos narrativos. Aunque puede parecer una tarea relativamente fácil, en realidad no resulta tan sencillo

¹⁸⁶ VILLANUEVA, D. (2006). *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación, p. 10.

determinar los límites del sistema narrativo. Según Mieke Bal, teóricamente los textos narrativos deberían tener tres elementos¹⁸⁷:

1. Dos tipos de portavoz; uno que no interviene en la fábula y el otro sí (el narrador y el autor).
2. Tres estratos: el texto, la historia, y la fábula; todos descriptibles.
3. Un contenido: una serie de acontecimientos conectados que causan o experimentan los actores.

Sin embargo, hay textos que desarrollan estos tres rasgos y, a pesar de ello, no son narrativos. Este es el caso, por ejemplo, de muchos poemas con rasgos propios de la narración. Como podemos observar, las características arriba mencionadas no conducen a una especificación absoluta del *corpus* narrativo. Será imposible, según afirma Bal, "*especificar un corpus fijo; sólo podremos especificar uno en el que las características narrativas sean tan dominantes que una descripción de las mismas puede parecer pertinente*"¹⁸⁸.

A continuación, enumeraremos los géneros narrativos con sus características dominantes de narración:

- *Epopéya*: Relato muy extenso escrito en verso largo, de estilo solemne, que cuenta las hazañas idealizadas de los héroes de la Antigüedad, de origen tradicional y oral y, por tanto, anónimo.
- *Novela*: Relato escrito en prosa de extensión variable, que presenta unos hechos generalmente ficticios. El argumento es elaborado con el fin de entretener al lector.
- *Cuento/Relato*: Narración breve de hechos ficticios con un argumento simple y lineal. Se distinguen dos tipos de cuento: por una parte, el cuento folclórico o popular, de carácter anónimo, vinculado a la tradición oral y con trasfondo didáctico; y por otra, el cuento literario o relato, que tiene autor, que no suele poseer carácter didáctico y puede inspirarse en un cuento popular o tener una libertad temática.
- *Fábula*: Relato muy breve con finalidad moral, habitualmente escrito en verso, tono irónico, protagonizado por animales, de carácter simbólico y que finaliza con una moraleja.
- *Leyenda*: Relato, normalmente en prosa, de origen tradicional y oral, en el que un hecho histórico aparece transfigurado por la imaginación popular

¹⁸⁷ Cfr. BAL, M. (1995). *Teoría de la Narrativa. Una introducción a la Narratología*. Madrid: Cátedra.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 34.

- *Romance*: Serie de versos octosílabos en los que predomina la narración épica. Puede también tratar temas líricos y novelescos.

3.5.3 LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA NARRATOLOGÍA

Historia y discurso

Entre los conceptos fundamentales que maneja la narratología se encuentran las de la fábula o historia y la trama o narración. La distinción entre historia y discurso es una de las fronteras más difundidas en narratología. Émile Benveniste expone al respecto:

La lengua reproduce la realidad. Esto hay que entenderlo de la manera más literal: la realidad es producida de nuevo por mediación del lenguaje. El que habla hace renacer por su discurso el acontecimiento y la experiencia del acontecimiento. El que oye capta primero el discurso y a través de este discurso el acontecimiento reproducido¹⁸⁹.

El desarrollo de estas nociones está estrechamente relacionado con los trabajos de los formalistas rusos Jury Tynianov y Boris Tomachevski. Al explicar la noción de construcción, Tynianov comienza por establecer la diferencia entre el material y la forma que se le imprime, sentando las bases de la distinción.

Tomachevski, partiendo de estas diferencias, advierte que la historia representa el momento en que el material no ha recibido todavía una configuración dentro del texto narrativo. La trama, por el contrario, alude a la etapa en la que el material se encuentra textualmente configurado, es decir, provisto de una forma.

Llamamos *trama* al conjunto de acontecimientos vinculados entre sí que no son comunicados a lo largo de la obra. La *trama* podría exponerse de una manera pragmática siguiendo el orden natural, o sea, el orden cronológico y causal de los acontecimientos... La *trama* se opone al argumento, el cual, aunque está constituido por los mismos acontecimientos, respeta, en cambio, su orden de aparición en la obra y la secuencia de las informaciones que nos lo representan [...] ¹⁹⁰.

Por tanto, la fábula o la historia es la sucesión de acontecimientos, mientras el texto o discurso narrativo representa dichos acontecimientos con un formato predeterminado.

De la interacción entre estos dos niveles surge un tercero: la *historia* o *relato*. La fábula no aparece íntegramente representada en el texto: el texto le da perspectiva, expande unos acontecimientos y comprime otros, elude algunas partes e insiste sobre otras.

¹⁸⁹ BENVENISTE, E. (1996). *Problemas de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, p. 26.

¹⁹⁰ TOMACHEVSKI, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal, p. 183.

El emisor y el receptor del texto

Los conceptos del emisor y el receptor, aunque no sean de interés exclusivo para la narratología, se manifiestan de forma peculiar en los textos narrativos.

Los textos literarios, teniendo presente que son fijados de un modo más o menos absoluto, deben repetirse de manera literal para ser efectivos. Este hecho ya produce un distanciamiento entre el emisor y el receptor. El emisor del texto (*el autor*) adopta el papel del conservador y repetidor, convirtiéndose en una figura de poca relevancia para el lector.

De la misma forma, el autor dirige su mensaje a un público ideal o hipotético (*el lector*), que puede coincidir o no con el público efectivo.

Por otra parte, teniendo en cuenta que cada texto tiene su momento de creación, su propia estética y los cánones que responden a la época, podemos referirnos al emisor y receptor con el calificativo "textual" (*el autor textual* y *el lector textual*) como figuras que forman parte de la estructura textual.

El autor se dirige a un lector comunicándole la estructura de acción e interacción de los personajes (*fábula*), presentada como una historia estructurada narrativamente para su comunicación.

La estructura completa está representada en el siguiente esquema propuesto por José Ángel García Landa:¹⁹¹

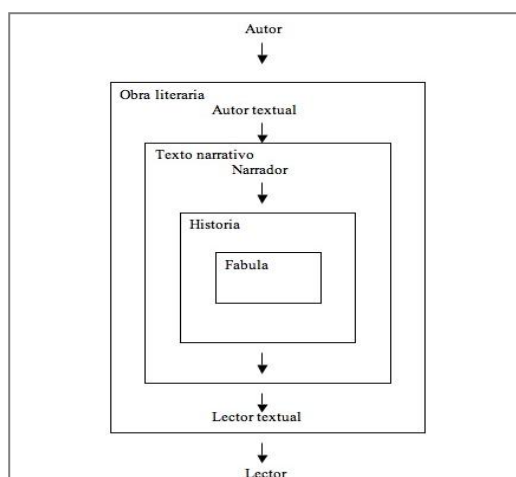


Figura 9: Los conceptos básicos de la narratología. García Landa.

¹⁹¹ GARCÍA LANDA, J.A. (1989). *Los conceptos básicos de la narratología*, Disponible en la web: http://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/basicos.html [consultada el 30 de octubre de 2011].

Aunque el esquema diseñado por García Landa configura una estructura del hecho narrativo muy completo, todavía se pueden mencionar otros sujetos textuales entre el autor y el personaje. "La voz del autor se transmuta y se despliega en una pluralidad de voces que glosamos en el capítulo anterior: la voz del autor textual, la del narrador, la del protagonista, la del antagonista..."¹⁹².

La figura más clara es la del *narrador*, una mezcla entre enunciador y personaje, que cobró vida en los ensayos de Barthes.

Quien habla (el narrador) no es quien escribe (el autor textual), y quien escribe no es quien es (el autor real).

La acción de narrar, afirma García Landa, "nos ficcionaliza, nos hace adoptar un rol especial y seguir un sistema de estrategias lingüísticas autónomo en gran medida. Todos los textos tienen pues un narrador, que se define por oposición al autor textual"¹⁹³.

Las últimas figuras, propuestas por Mieke Bal en 1990, que participan en el texto y constituyen un dúo/tándem son *el focalizador* y el correspondiente receptor, denominado *espectador implícito*.

El focalizador forma parte de la historia y, por tanto, del contenido del texto narrativo. Es un sujeto perceptor; con sus pensamientos, percepciones o acciones entramos en contacto con la fábula. Como señala Bal:

El sujeto de la focalización -el focalizador- constituye el punto desde el que se contemplan los elementos de la narración. Este punto puede corresponder a un personaje que nos remite a un elemento de la fábula, o fuera de él¹⁹⁴. Con estas nuevas figuras textuales nuestro esquema del texto narrativo tomará la siguiente forma:

¹⁹² RODRÍGUEZ RUIZ, J.A. (2004). *Para el estudio y disfrute de las narraciones*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 37.

¹⁹³ GARCÍA LANDA, J.A. (1989). *Op. Cit.*

¹⁹⁴ BAL, M. (1995). *Op. Cit.*, p. 110.

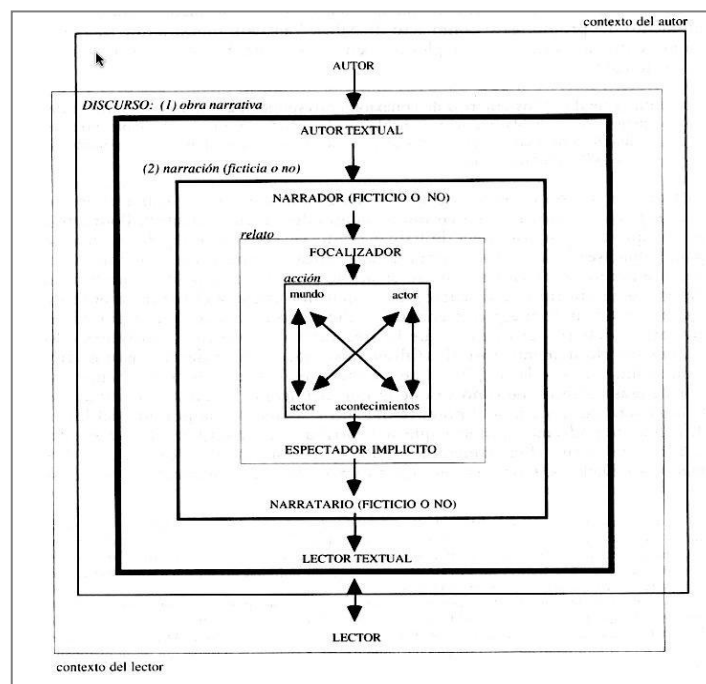


Figura 10: Basada en la teoría de la narrativa de Bal.

3.5.4 LA ESTRUCTURA NARRATIVA

Fueron los formalistas rusos quienes se interesaron de modo particular por la cuestión de la estructura narrativa.

El folclorista Propp, siguiendo la tradición del análisis de los motivos y en el marco de la búsqueda de una tipología del cuento, parafraseó el contenido de unos cien cuentos de hadas. El descubrimiento, fruto de la observación de determinadas reiteraciones, le llevó a deducir que todos ellos repetían ciertos motivos y la sucesión de estos motivos respondía a un modelo narrativo. A partir de las primeras conclusiones escribe en 1928 su *Morfología del cuento*¹⁹⁵, que hoy en día sigue siendo una obra de obligada referencia para las investigaciones narratológicas. Como sostiene el investigador ruso en otra obra: "El cuento ha heredado de las épocas más remotas su cultura social e ideológica"¹⁹⁶.

Los elementos constantes, permanentes, invariables del cuento reciben el nombre de funciones. Su número en el cuento maravilloso ruso es muy limitado: 31 funciones, tales como alejamiento, prohibición, desplazamiento del héroe, etc.

¹⁹⁵ Cfr. PROPP, V. (1987). *Op. Cit.*

¹⁹⁶ PROPP, V. (2008). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, p. 534

Propp establece un modelo narrativo denominado “modelo arquetipo”, que rige la sucesión de las funciones y dispone de un ámbito de libertad en su desarrollo muy limitado.

Entre otros intentos por describir la estructura del texto narrativo cabe destacar la fórmula del análisis estructural desarrollada por William Labov y Joshua Waletzky. El modelo de ambos considera las narraciones que se producen dentro de una conversación como una recapitulación de experiencias de pasado: “(...) *one verbal technique for recapitulating analysis*”¹⁹⁷. [(...) una técnica verbal para la recapitulación del análisis].

Labov y Waletzky presentan la estructura básica de una narrativa como un modelo que está compuesto por seis unidades ordenadas: resumen, orientación, acción que complica, evaluación, resolución y, opcionalmente, coda.

Estos componentes se consideran imprescindibles para que una cadena de enunciados pueda ser identificada como una narración.

Veamos el papel que cumple cada una de las unidades:

- Resumen: sinopsis que sintetiza la historia
- Orientación: identifica tiempo, lugar y protagonistas
- Acción que complica: el único elemento realmente indispensable. Se utiliza generalmente indefinido, con estructura básica: *Sujeto + predicado + complemento + adjuntos*
- Evaluaciones: proporcionan el sentido y el interés de la historia. Resolución
- Coda: expresiones sentenciosas que advierten el final. Funcionan como puente entre la narración y el marco conversacional

Van Dijk compara los elementos constituyentes de una narración propuestos por Labov y Waletzky con las cinco principales funciones de Propp, y equipara estas dos propuestas de la siguiente forma:

1a. Orientación	1b. Situación inicial de equilibrio
2a. Complicación	2b. Ruptura de la situación de equilibrio
3a. Evaluación	3b. Llegada/Juicio del héroe
4a. Resolución	4b. Acción benéfica del héroe
5a. Coda	5b. Restablecimiento de la situación inicial: héroe compensado

¹⁹⁷ LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 250.

Esta comparación llevó a Van Dijk en 1972 a concluir que la estructura de una narrativa se compone básicamente de cinco elementos que coinciden con los indicados arriba.

Siguiendo las investigaciones de Labov, Van Dijk propone el siguiente esquema como estructura canónica de un texto narrativo¹⁹⁸:



Figura 11: Estructura de un texto narrativo

La base de la estructura la sustenta el tándem complicación-resolución. En toda narración se plantea una complicación (lo insólito, lo extraño) que promete una solución. En general, la solución sólo se desvela al final o queda sugerida; no obstante, complicación y resolución funcionan como una dualidad indisoluble.

Para presentar la complicación y su promesa de solución, el narrador plantea generalmente unas circunstancias de tiempo y espacio que la contextualicen. De este modo queda configurado el suceso (o los sucesos, en el caso de que se requiera relatar más de uno ofreciendo así un mayor grado de complicación).

La suma de sucesos genera la unidad llamada episodio y la relación de varios episodios da lugar a lo que se conoce como la trama. Pero el narrador canónico incluye la evaluación de lo narrado a través de la trama (en la narración oral, esa evaluación puede ser de tipo colectivo) y se constituye así la historia.

Es decir, la historia es la trama (todos los episodios) más la evaluación. Y cuando la historia concluye o conduce a la explicitación de la moraleja, se llega a la narración completa.

¹⁹⁸ VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, p. 156.

3.5.5 EL ANÁLISIS NARRATIVO

Para avanzar hacia la interpretación y la explicación del texto narrativo es necesario comprender su estructura interna, así como los aspectos de su funcionalidad.

Hay una larga tradición en los estudios literarios, empezando por los primeros trabajos de los formalistas rusos, que tiende a admitir varios niveles de análisis textual.

En la *Teoría de la narrativa*, Bal orienta en 1995 el estudio de la *fábula* en la búsqueda del modelo universal con el análisis de los elementos comunes de la narrativa.

José María Pozuelo Yvancos¹⁹⁹ emprendió en 1988 dos líneas de investigación: la narratología de la *historia* y la del *discurso*. La primera viene motivada fundamentalmente por el interés que mostraron los formalistas rusos por los motivos nucleares y las unidades que componen la historia; la segunda se inspira en los estudios lingüístico-semánticos de Algirdas Julius Greimas y sus discípulos, que incidieron en la búsqueda de unas funciones semánticas universales.

En los niveles de la historia se examina la narración de los acontecimientos. En otras palabras, se pretende responder a las preguntas: ¿qué es lo que ha pasado?, ¿qué nos cuenta la narración? Sin embargo, en el nivel del discurso el interrogante busca encontrar la respuesta a la cuestión de cómo está organizada la narración. Este es el estadio propiamente narrativo, donde se presentan asuntos relacionados con los personajes, las estrategias para presentar el tiempo y el espacio, los puntos de vista, las focalizaciones, etc.

Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz, en su libro *Para el estudio y disfrute de las narraciones*, propuso en 2004 admitir además un tercer nivel: el de la enunciación. Según el autor, la enunciación, aunque sea una característica formal,

[...] merece una atención especial por dos razones: en primer lugar, porque es suficientemente complejo como para configurar un valor diferente, pero, sobre todo, porque es quizás una de las condiciones más particulares del texto narrativo, en la medida en que se refiere a la narración de las voces representadas (llamada también estilo), empezando por la del narrador, pero pasando por las de los personajes y las de los diversos narratorios²⁰⁰.

Si tomamos como punto de partida la distribución propuesta por Rodríguez Ruiz, la estructura del estudio narratológico presenta tres niveles: historia, relato y enunciación o discurso.

¹⁹⁹ POZUELO YVANCOS, J.M. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.

²⁰⁰ RODRÍGUEZ RUIZ, J.A., (2004). *Op. Cit.*, p. 139.

3.5.5.1 NIVEL DE LA HISTORIA

El texto narrativo está compuesto por un conjunto de acontecimientos que se desarrollan consecutivamente desde una situación inicial e inestable hasta un desenlace donde se resuelve dicha situación y alcanza una estabilidad.

Estos acontecimientos que integran la acción son experimentados por los actores y se ordenan causal y cronológicamente vertebrando el esqueleto narrativo de la historia.

Para examinar el orden de dichos acontecimientos se plantean, por lo menos, tres posibilidades:

- La descripción de las escenas del relato como se observa en la propuesta de Claude Bremond.

En este caso, el texto narrativo se examina en breves unidades de tiempo y espacio, divididas en tres frases diferentes: el inicio, que plantea varias posibilidades de desarrollo; el propio desarrollo de esas posibilidades y, finalmente, el desenlace.

Este tipo de análisis se basa fundamentalmente en la acción narrativa, y por lo tanto es puramente descriptivo. Ignora los elementos no correspondientes a la lógica de la escena.

- La reconstrucción de la línea accional (recuperación de la fábula) en la línea básica de la narración.

La línea accional del análisis textual consiste en armar la estructura básica de la narración (comienzo-nudo-desenlace) y a continuación detallarla lo más posible. En cuanto se reconstruye la secuencia de hechos, se puede acompañar con una estructura complementaria que agrupe los acontecimientos según causas y efectos.

- El análisis funcional (descripción de las funciones de los personajes relacionados con las acciones). En el análisis actancial de Greimas, las acciones de la narración se pueden organizar también estableciendo la relación entre acontecimientos y funciones de los personajes. Este tipo de análisis ha sido introducido por el lingüista Greimas en su análisis de relato.

Greimas ordena los personajes en seis clases, que denomina *actantes*, en función del papel que cumplen en la narrativa: *objeto*, *sujeto*, *destinador*, *ayudante*, *destinatario* y *oponente*²⁰¹.

En el siguiente esquema se representa la distribución de los "actantes"²⁰²:

²⁰¹ Cfr. GREIMAS, J.A. (1976). *Semántica Estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.

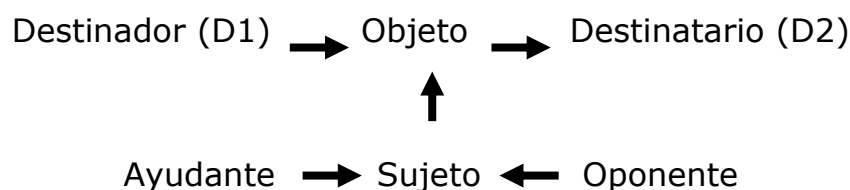


Figura 12: Esquema distribución de los actantes.

El eje vertical corresponde al sujeto o el protagonista de la acción, quien quiere conseguir un objeto. Llevado por su acción, el sujeto S busca un objeto O en provecho de un personaje D2 (concreto o abstracto). En esta búsqueda, el sujeto tiene aliados A y oponentes OP. Por las relaciones que se establecen entre los actantes, el relato, tanto el folclórico como el literario, podría muy bien interpretarse como la historia de una búsqueda y puede reducirse a este esquema de base que visualiza las principales fuerzas del drama y su papel en la acción. Es decir, lo que nos interesa saber, en este caso, es qué es lo que hace el personaje, no cómo es físicamente ni emocionalmente, ni siquiera cómo habla; sino cuál o cuáles son sus objetivos y cómo se relaciona, según ese objetivo, con los demás personajes.

3.5.5.2 NIVEL DEL RELATO

En el relato hay que examinar la función de los personajes y del narrador, así como la focalización narrativa y la representación del tiempo y del espacio.

1. Los *personajes* son un elemento imprescindible de cualquier narración. En el proceso de creación, el autor se introduce dentro de cada uno de sus creaciones, presentándolos como unos seres vivos, capaces de experimentar los sentimientos humanos más fuertes -amar, odiar, sufrir- con todas las contradicciones, vicios y virtudes propios de un hombre de carne y hueso.

En la mayor parte de los casos, los rasgos físicos y psicológicos del personaje se reducen a los más significativos y definitorios de su carácter y condición, pues su personalidad se irá revelando conforme avance el relato. Resulta sorprendente, según Pozuelo Yvancos, "lo poco que se ha avanzado en la teoría del personaje narrativo, que continúa siendo un lugar incómodo para la teoría, posiblemente por la dificultad de sistematización general huidiza y singular como pocos"²⁰³.

Las teorías del personaje narrativo oscilan entre dos grandes modelos: el modelo psicológico y el modelo actancial.

²⁰² RODRÍGUEZ RUIZ, J.A. (2004). *Op. Cit.*, p. 143.

²⁰³ POZUELO YVANCOS, J.M. (1988). *Op. Cit.*, p. 59.

El *modelo psicológico* se caracteriza por la estrecha vinculación que existe entre el personaje literario y el interior humano, así como con el mundo que le rodea. De allí se deriva el interés por su conducta, con el ánimo de aclarar las dimensiones oscuras de su personalidad.

En el campo de este planteamiento teórico, hallamos varias posturas que analizan la figura del personaje:

- El personaje como un calco de las preocupaciones del hombre de la calle y, en general, de la condición humana.
- El personaje como expresión de conflictos internos característicos de una época o el reflejo de la visión del mundo del autor.
- El personaje como portavoz ideológico; es decir, de las estructuras mentales de un grupo social.

En particular, Georg Luckacs considera al personaje literario como un héroe problemático; un héroe contradictorio y alejado de los modelos del héroe épico. Por su parte, Mijail Bajtín opinó en el año 1989 que el autor se expresa a través de sus personajes, pero sin confundirse con ellos.

El modelo *estructural-actancial* renuncia a concebir el personaje como una entidad psicológica, personal e interpretarlo como agente, subordinado a la acción. Para los partidarios de este modelo, el personaje (siguiendo las ideas de Aristóteles) es un elemento funcional de la estructura narrativa o, de acuerdo con el enfoque semiótico, un signo en el marco de un sistema.

La teoría narrativa contemporánea ha potenciado este segundo modelo en gran parte debido a que le ha proporcionado las herramientas necesarias para una sistematización general de los personajes. Como señala Pozuelo Yvancos:

Mientras el modelo psicológico-personal se diluye en multitud de ocurrencias, sin posible articulación teórica que las agrupe junto a treinta y una funciones, la morfología de Propp había establecido que los cuentos de hadas rusos reunían siete "esferas de acción", a las que continúa llamando personajes, porque no se definen por su personalidad, pero por su función en la trama: son papeles, esferas de acción que pueden ser cubiertas o desempeñadas por muy distintos sujetos²⁰⁴.

Greimas, introduciendo la noción del *actante*, amplió en 1971 el modelo de Propp a un esquema universal, capaz de proyectarse en cualquier tipo de relato.

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 60.

2. La figura del narrador es el concepto fundamental en el análisis de los textos narrativos, pues actúa como fuente de información, ensamblador de los materiales del relato, observador de hechos y situaciones, organizador del mensaje y como hablante. Según Bal: "La identidad del narrador, el grado y la forma en que se indique en el texto, y las elecciones que se impliquen, confieren al texto su carácter específico"²⁰⁵.

Narrar, afirma Pozuelo Yvancos, es "administrar el tiempo, elegir una óptica, optar por una modalidad (diálogo, narración pura, descripción), realizar en suma un argumento entendido como la composición o construcción artística e intencionada de un discurso sobre las cosas"²⁰⁶.

Es importante diferenciar entre autor y narrador. El narrador es lo más parecido a una máscara que el autor utiliza para construir una imagen y delegar en ella su voz.

Las imágenes habituales del narrador son: el testigo ocular de los hechos; el investigador; el historiador; el transcriptor de un testimonio externo; el editor de materiales y el biógrafo (incluida aquí la autobiografía).

Entre las funciones del narrador resaltamos las siguientes: la función narrativa (narrar los hechos); la función ideológica (mostrar una visión de mundo); la función testimonial (dejar constancia de la veracidad de los hechos); la función comunicativa (transmitir las emociones).

En definitiva, tal como acabamos de observar, el narrador es la construcción más importante del autor. A través de él se organiza toda la narración y se hace verosímil.

3. La figura del narrador guarda una profunda conexión con el concepto de focalización. De hecho, han llegado a ser considerados como un todo. La narración siempre ha implicado focalización. El concepto de *focalización*, desarrollado por Bal, se refiere a la "relación entre la visión y lo que se ve, lo que se percibe"²⁰⁷. En otras palabras, la focalización es un prisma desde el que se narra lo que otra persona ve o ha visto.

Otra forma de concebir el concepto de focalización es entendiendo este recurso como la restricción que se le impone al narrador en cuanto a la cantidad de conocimientos de los que dispone:

²⁰⁵ BAL, M. (1995). *Op. Cit.*, p. 126.

²⁰⁶ POZUELO YVANCOS, J.M. (1988). *Op. Cit.*, p. 62.

²⁰⁷ BAL, M. (1995). *Op. Cit.*, p. 108.

- La *focalización cero* es la ausencia de este recurso. El narrador, en este caso, conoce todo sobre la historia que narra. Es, por tanto, del tipo omnisciente.
 - La *focalización externa* tiene lugar cuando el narrador sólo narra lo que puede captar a través de sus sentidos o de otras fuentes de información. Este recurso se usa generalmente para transmitir el mayor grado de objetividad respecto de los hechos narrados.
 - Si el punto de observación del narrador se sitúa en el interior del personaje, priorizando entonces los pensamientos y sensaciones que éste posee, la *focalización* es *interna*. La autobiografía y el monólogo interior son las formas más conocidas de este tipo de focalización.
4. Una de las propiedades del texto narrativo consiste en representar el tiempo humano, es decir, conseguir que el lector asuma de forma verosímil el transcurso del tiempo de la narración. La creación de un buen *marco espacio-temporal* le otorga a lo narrado un fondo de autenticidad, una tercera dimensión que no lograría sin estas dos coordenadas.

En toda narración existen dos clases de tiempos: aquel en el que se desarrolla la historia y en el que se desenvuelve la intriga o relato. En función de estos tiempos, el relato puede incluir ciertas variaciones en el orden temporal de sus acontecimientos:

- Orden lineal de los acontecimientos.
- Información sobre hechos pasados:
 - analepsis ("salto atrás", Gerard Genette²⁰⁸)
 - prolepsis (anticipación del futuro)
 - anacronía (desajuste entre el orden de los sucesos y de lo narrado)
 - elipsis (desajuste en la duración de los hechos narrados)
 - sumario retrospectivo (resumen de acontecimientos pasados)
 - sumario progresivo (anticipación de acontecimientos futuros)
 - escena (coincidencia del tiempo de los sucesos con el tiempo de la narración),
 - extensión (cuando el tiempo del relato es mayor que el de los acontecimientos porque, por ejemplo, el autor se detiene en descripciones o análisis de lo sucedido).

²⁰⁸ GENETTE, G. *Modelo triádico*. <http://entretextosteorialiteraria.blogspot.com.es/2010/02/el-modelo-triadico-de-gerard-genette.html> [consultada el 6 de mayo de 2012]

En lo que concierne a la representación del espacio, su papel en la narración no se limita únicamente a ubicar al lector en un lugar específico. También soporta otros elementos del relato, especialmente la acción de los personajes.

El espacio, por tanto, funciona como condición subjetiva de la percepción externa, de modo que una buena descripción de los espacios permitirá esa percepción de lo externo en el lector que, junto al tiempo, constituyen las dos fuentes principales de conocimiento.

3.5.5.3 EL NIVEL DE LA ENUNCIACIÓN

Una de las particularidades del texto narrativo es saber discernir entre la representación de acontecimientos y la representación de voces, es decir, ser capaz de distinguir los acontecimientos de la historia de las múltiples voces que se escuchan dentro de la narración.

La representación de las voces es fundamental en los textos narrativos. De hecho, las técnicas para alcanzar la verosimilitud del discurso narrativo, y especialmente el texto literario, han sido cada vez más desarrolladas hasta alcanzar una gran complejidad.

A continuación examinaremos algunos de los criterios más importantes que se aplican para la descripción y análisis de esos procedimientos.

En la polifonía narrativa las voces se presentan siempre entremezcladas. Distintos narradores nos ofrecen la información desde múltiples puntos de vista, nos hablan en modos distintos y con una funcionalidad variada.

De aquí nace la distinción principal entre la función del narrador como perceptor y su cometido como locutor o hablante. La segunda distinción enfrenta los actos de habla propios del narrador y de los personajes. Si el discurso del narrador va destinado hacia el narratorio implícito o explícito, los actos del habla de los personajes van dirigidos hacia otros personajes.

El narrador como perceptor versus el narrador como locutor/hablante:

Toda la narración implica la existencia de un "yo", aunque en el relato puede ocultarse detrás de otro personaje de la narración.

La aparición del narrador puede oscilar desde una mínima - casi oculta- presencia hasta la sobreabundancia ostentosa del que narra.

El primer caso se da, por ejemplo, en el monólogo interior, la corriente de la conciencia o el diálogo directo. La voz predominante es la del personaje; el narrador apenas se muestra y, si lo hace, aparece como un presentador. El

narrador puede ocultarse detrás de una de las tareas que éste asume en el relato de los acontecimientos, tales como transcribir o editar los materiales.

La máxima presencia de la figura del narrador la solemos encontrar en el relato de los acontecimientos, la descripción y la evaluación.

El discurso del narrador versus el discurso de los personajes:

La narración de voces es uno de los elementos fundamentales y más estudiados en la narración. Tanto es así que en los estudios literarios se incluye un área - la de discurso narrativo- especializada en el análisis de este fenómeno.

Entre las formas principales del discurso narrativo señalamos el discurso o estilo directo, el estilo indirecto y el estilo indirecto libre.

- *El estilo directo.* Sin duda, es la forma más fiel y verosímil para reproducir el mensaje del personaje. El narrador introduce el momento en el cual el personaje empieza a hablar e inmediatamente le cede la palabra.
- *El estilo indirecto.* El narrador no interrumpe su discurso, sino que incluye en formato narrativo las voces de los personajes. Es una forma más económica del discurso y tiene la ventaja de no interrumpir el ritmo de la narración.
- *El estilo indirecto libre.* El narrador no interrumpe el discurso, aunque la forma con la que introduce la voz de los personajes en el discurso cause una sensación de mayor verosimilitud.

El estilo indirecto libre trata de resolver el dilema entre el narrador y el personaje, haciendo posible que se escuchen las dos voces a la vez: el narrador mueve los labios pero se escuchan las palabras del personaje. Su función principal es permitir que el lector penetre en el interior del personaje a través del narrador.

Lo más habitual suele ser que los tres estilos se vayan intercalando en la narración en función de las necesidades del relato y de la situación temporal.

3.6 LA NARRATIVA Y LA TRADICIÓN DE LA ORALIDAD

Cuando se habla de la literatura nos solemos referir generalmente a la expresión escrita. Es más, en la sociedad moderna nos resulta difícil concebir una obra literaria sin la escritura.

Sin embargo, la escritura es un fenómeno relativamente reciente en la historia de la humanidad. Hace 40.000 años no existía ni el signo lingüístico ni el modelo de comunicación escrita que se concibe como origen de nuestra forma de entender el lenguaje.

En los prolegómenos de la lengua/idioma, la mayor parte de la comunicación oral adoptaba la forma de la conversación colectiva. Incluso la narración, tal y como

afirma Enrique Bernárdez, "forma aparentemente monológica de uso de lenguaje, suele organizarse colectivamente, con intervención directa de los oyentes; de modo que la individualidad se difumina en una actuación colectiva"²⁰⁹. En este sentido, el proceso de narración oral es muy semejante al desarrollo y difusión de muchas formas musicales tradicionales.

Las demandas de las sociedades orales primarias se veían satisfechas con las formas orales, incluyendo las primeras obras literarias. La palabra entonces implica poder: no cualquiera podía hablar o escuchar.

Siendo un fenómeno anterior a la aparición de la escritura, el discurso oral tuvo una influencia muy importante en la aparición y el desarrollo de las formas escritas. Para algunos investigadores, el discurso oral configura la base de toda la narratividad. "La narración -tal como afirma Rodríguez Ruiz- se presenta como un patrón inevitable de esa expresión, de modo que se la puede rastrear en el origen de la narrativa literaria, en su evolución, y luego como forma que subsiste más allá de esa hegemonía de lo literario"²¹⁰.

Tenemos presente las consideraciones del filósofo y crítico literario alemán Walter Benjamin²¹¹ quien sostiene que la figura del narrador cambia con la llegada de la imprenta. Es como si a través de ésta, y de una nueva sociedad más secularizada, se hubiera perdido el arte de narrar. Al surgir el nuevo género de la novela, el individuo separado del resto, al contrario del narrador -que cuenta su experiencia a quienes lo rodean-, y de ésta manera sus oyentes, a partir de una atención constante, transmiten esos conocimientos a otros. ¿Será cierto que se perdió el arte de narrar? ¿O cambiaron las sociedades y por ende las formas? El hombre transmite su experiencia a través de la narración, lo cual significa poder transportar al oyente hacia ese lugar que nos ha marcado de por vida.

Benjamin considera que actualmente todos esos relatos se han perdido, ya no hay una transmisión oral de experiencias, no hay más sabios que guíen nuestras conciencias para atravesar el mundo que nos rodea. Su conclusión es que los grandes relatos se han roto. Pensar en las posibles narraciones de ahora es pensar en la experiencia misma, narrar nuestros propios sueños. Hoy en día no hay lugar común para esos grandes relatos. Estamos rodeados de muchas perspectivas diferentes y tantos puntos de vista que se hace imposible la forma de narración tradicional. Benjamin dice: "Es como si una capacidad, que nos parecía inextinguible, la más segura entre las seguras, de pronto nos fuera sustraída. A saber, la capacidad de intercambiar experiencias."

²⁰⁹ BERNÁRDEZ, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial, p. 144.

²¹⁰ RODRÍGUEZ RUIZ, J.A., (2004). *Op. Cit.*, p. 50.

²¹¹ BENJAMIN, W. (2009). *Op. Cit.*, pp. 41-42.

La narración implicaba un elemento que ya no está presente en los relatos actuales: el intercambio de experiencias.

En la actualidad, la narración literaria sigue conservando algunos rasgos de la oralidad. Es frecuente, por ejemplo, el efecto de “estar oyendo” voces mientras leemos un libro de género narrativo. Una obra literaria cobra vida y se escenifica en espacio interno de la imaginación del lector. Incluso hay autores que proponen como meta conseguir este efecto de oralidad al gestar sus narrativas.

Para comprender la relación entre oralidad y escritura analizaremos algunas de las sociodinámicas de oralidad que propuso Walter Ong en 1997:²¹²

- En la transmisión oral, el ser humano sabe qué puede memorizar y por eso es muy típico recurrir a fórmulas nemotécnicas –la rima y otras manifestaciones del ritmo–, lo cual permite recordar y repetir todo lo que se conoce y transmitirlo de boca a boca.
- Las culturas orales son acumulativas. Los narradores orales repiten los relatos, pero también añaden e integran los nuevos detalles que gozan de la aceptación del público. De esta forma, los conocimientos se enriquecen a la par que se actualizan construyendo así la base de una comunicación efectiva entre el narrador y el oyente.
- Los textos orales son muy conservadores. La oralidad avanza muy lentamente y se asegura de que el saber que se acumula esté bien asentado.

Además, el discurso oral cuenta con unas características específicas que le distinguen del discurso escrito:

- Mantiene un contacto más directo y vital entre la comunidad de hablantes. Por su grado de empatía y participación, alcanza de esa forma una comunicación más eficaz.
- Las fronteras entre el narrador y el oyente a menudo son difusas en el discurso oral. El narrador trata de construir los lazos de identificación personal entre los personajes de su relato y el público.

En la sociedad moderna, con un claro predominio de la cultura escrita, las sociodinámicas propias de la oralidad suelen infravalorarse o, incluso, despreciarse. La escritura, con su predominio del pensamiento individual, favorece que lo colectivo como valor se desplace hacia la hegemonía de la expresión del sujeto individual.

²¹² ONG, W.J. (1977). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Si en el contexto oral el saber estaba ligado a la capacidad de acumulación de los conocimientos mediante la memoria colectiva, en la sociedad moderna, debido al descubrimiento de la escritura, las obras literarias se hacen autoexplicativas y universales.

3.6.1 EL CUENTO

El origen del cuento se remonta a tiempos tan lejanos que resulta difícil indicar con precisión una fecha aproximada de su nacimiento. El cuento nace del deseo de nuestros ancestros de contar sus vidas y experiencias, así como de transmitir su sabiduría a los más jóvenes. Según Mempo Giardinelli²¹³: "La narración breve o cuento contiene una concepción del mundo, un micromundo, pues quien lo escribe tiene una perspectiva propia de la vida y a partir de ella expresa su pensamiento."

En una época primitiva, en la que la sabiduría del pueblo se transmitía de forma oral, los personajes del cuento eran los portadores del pensamiento y el sentimiento colectivo. El cuento tradicional, de hecho, es una narración colectiva compuesta por miles de voces a lo largo de varios siglos.

Existe una estrecha relación entre la oralidad y la tradición del cuento. Nace y se transmite durante varios siglos como un género fundamentalmente oral.

Es un género literario que sigue conservando unos lazos especialmente estrechos con el discurso oral ya que "mantiene viva la dimensión y la dinámica de lo oral, de lo "directo", y, sobre todo, lo connotativo y simbólico"²¹⁴.

Citemos a continuación algunas de las socio-dinámicas de Ong aplicadas al cuento:

- El cuento forma parte de la memoria colectiva. Las fórmulas nemotécnicas como la rima y otras manifestaciones del ritmo permiten recordar y repetir todo lo que se conoce.

Es muy habitual, por ejemplo, la presencia de las formulas determinadas para comenzar o terminar cuentos: "*Érase una vez....*", "*Había una vez...*", "*Érase que se era...*", "*Hace mucho tiempo...*", "*Hace vez...*", "*Hace vez que hace mucho tiempo...*", etc.

Del mismo modo, para terminar el cuento se utilizan fórmulas finales mediante las cuales el autor devuelve el lector al mundo de la realidad. Así, por ejemplo, son las fórmulas finales de los cuentos que nunca se acaban: "*Y colorín, colorao, este cuento se ha acabado*"; "*Y colorín, colorado, mi*

²¹³ GIARDINELLI, (1998). *Estructura y morfología del cuento. Así se escribe un cuento*. México D.F.: Editorial Nueva Imagen, p. 53.

²¹⁴ RODRÍGUEZ RUIZ, J.M. (2004). *Op. Cit.*, p. 59.

cuento ya se ha acabado”, “Este cuento se ha acabao y embobaos a tos nos ha dejao”.

- El cuento es un género conservador. Se ha ido transmitiendo de abuelos a padres y de padres a hijos conservando el bagaje cultural ancestral de cada pueblo.

Es curioso observar que numerosos cuentos de países tan distantes como los eslavos, mediterráneos, germánicos y nórdicos compartan las mismas raíces. Los mismos motivos, con ciertas variaciones, se repiten en muchos cuentos de distintos pueblos indoeuropeos. La mayoría de ellos comparten los fundamentos arcaicos de la sociedad agraria y los ritos de iniciación para pasar de la infancia al mundo de los adultos.

Este diálogo intercultural a lo largo de 6000 años pudo superar toda clase de fronteras y fue más allá de las etnias, las lenguas, las religiones e, incluso, el lenguaje escrito.

- El cuento es acumulativo. A la versión creada por el primer narrador, generalmente anónimo, se agregan los aciertos y torpezas de otros narradores que, a su vez, son también anónimos. De esa forma, el número de variaciones del mismo cuento puede llegar a decenas o incluso centenas.

3.6.1.1 EL CONCEPTO DEL CUENTO

Tradicionalmente, los cuentos se clasifican en dos grandes categorías: los tradicionales, populares o de tradición oral y los cuentos literarios.

El concepto del cuento tradicional o de tradición oral implica una serie de características propias de este género: denominación, autoría, especificidad, origen y antigüedad.

- Denominación: Todo lo que se refiere al problema de la denominación no ha sido especificado con un nombre común: hay quien lo denomina popular, tradicional o de tradición oral. En nuestro estudio hemos optado por el término *cuento de tradición oral*, propuesto por Pascuala Morote “*por cuanto es grato al pueblo y se difunde mediante la palabra a través de los tiempos*”²¹⁵.
- Autoría: El problema de la autoría se plantea en todos los géneros que se transmiten por vía oral. El cuento de tradición oral suele estar compuesto por una multitud de voces; por un “yo” colectivo que recoge la sabiduría de

²¹⁵ MOROTE MAGÁN, P. (2002). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. En: A. MENDOZA FILLOLA (direc.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, p. 135.

todo un pueblo y la transmite de una generación a otra durante cientos de años. Cada uno de los intérpretes del cuento se convierte en su co-autor.

- Especificidad: No es una tarea fácil, por no decir imposible, determinar el lugar concreto de los acontecimientos descritos en el cuento. En la mayoría de los casos es el narrador quien atribuye detalles específicos, acomodándolo al ambiente de su zona e indicando localizaciones que los oyentes pueden ubicar.
- Origen y antigüedad: La mayoría de los cuentos tradicionales conocidos en la Europa moderna son de origen indio, según sostiene Laura Kready:

*Fairy tales, all arose in India, they are part of the common Aryan heritage and are to be traced by the remains of their language. They were first written in the Vedas, the sacred Sanskrit books of Buddhism*²¹⁶. [Los cuentos de hadas surgieron todos en la India, son parte del legado común y se pueden seguir por los rastros del lenguaje. Se escribieron primero en los textos sagrados del Budismo, escritos en sánscrito: Vedas]

Hablando de la tradición de los cuentos populares en España, Aurelio M. Espinosa señala que "... muchos de los cuentos populares que ahora encontramos en la tradición oral de España han venido de India por medio de los árabes y judíos directamente transmitidos por la tradición oral de muchos siglos"²¹⁷.

No es de extrañar que las historias de la famosa *Scheherazade* hayan entrado prácticamente en todas las literaturas del planeta. Repetidas por miles de narradores en todo el mundo, han formado la base de la tradición oral de los pueblos indoeuropeos. De hecho, Rafael Cansinos Asséns en el prólogo de más de 400 páginas del libro de *Las mil y una noches* que tradujo, afirmó que todas las personas, independientemente de si saben leer, conocen estas historias que hoy día forman parte de la humanidad. Muchas historias parecen haber nacido como ficciones independientes transmitidas en forma principalmente oral, y luego terminaron absorbidas por el corpus de *las Noches*. Por ello, haríamos bien en considerarlas una obra colectiva cuyo autor es el conjunto de la gran civilización medieval árabe²¹⁸.

Aunque la teoría de India como fuente común de los cuentos indoeuropeos resulte atractiva, no puede explicar el origen de todos los cuentos. Según señala Kready, "(...)many similar tales have existed in non-Aryan countries(...)Tales were current in Egypt, 2000 B.C., and were brought from there by Crusaders, Mongol

²¹⁶ KREADY, L.F (1916) *A Study of Fairy Tales*. Chicago: American Library Association (A.L.A.) Publishing Board. Disponible en la web: <http://www.sacred-texts.com/etc/sft/> . [consultado el 30 Octubre 2011].

²¹⁷ ESPINOSA, A. M. (1946). *Cuentos populares españoles*. Vol.I. Madrid: CSIC, p. 10.

²¹⁸ *Las mil y una noche*. (1960). Obras completas. 3 tomos. Madrid: Aguilar.

*missionaries, the Hebrews, and Gypsies*²¹⁹. [(...) hay muchos cuentos similares que han existido en los países no pertenecientes a la cultura aria (...) Cuentos que eran comunes en Egipto, 2000 años a.C., y que se trajeron de la Cruzadas, de los misioneros mongoles, los hebreos y los gitanos]. Es más, afirma Kready, "*the idea of connecting a number of disconnected stories, as we find in Arabian Nights, The Canterbury Tales, and The Decameron, is traced to the idea of making Buddha the central figure in the folk-literature of India*"²²⁰. [La idea de conectar una serie de historias aisladas, como veremos también en *Las mil y una noches*, *Los cuentos de Canterbury* y *El Decameron*, tiene el origen en la literatura popular de India donde Buda era la figura central de la historia].

3.6.1.2 EL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL Y EL CUENTO LITERARIO: LAS SIMILITUDES Y LAS DIVERGENCIAS

Entre los aspectos que comparten el cuento destacamos los siguientes: ambos son relatos breves; deben despertar el interés del auditorio o el lector para ser escuchados o leídos; ser verosímiles incluso en los momentos más ilógicos; poseer una gran intensidad dramática en una pequeña extensión y destacar por su concisión.

A pesar de la similitud de las características genéricas que les unen, hay importantes divergencias que analizaremos a continuación:

- Autoría: el cuento literario tiene un autor a quien corresponde su invención y el cuento de tradición oral conserva su carácter anónimo.
- Forma de transmisión: el cuento popular se transmite oralmente y el cuento literario de forma escrita.
- La fijeza del lenguaje: el cuento literario se caracteriza por la fijeza de su lenguaje y se transmite siempre con una forma precisa que no puede ser modificada. Por otra parte, el cuento de tradición oral tiene un carácter lingüístico versátil, que se acomoda al narrador, dando a luz infinidad de versiones que lo conducen a una continua transformación y reelaboración. Según opina Fryda Schultz de Mantovani, el cuento popular "*se mueve, crece, nunca se sintetiza y resiste innumerables y sucesivas apariencias*"²²¹.
- Carácter del lenguaje: el cuento popular se caracteriza por el lenguaje impersonal y el cuento literario posee un carácter personal e individual.
- Estructura del relato: el cuento popular está formado por una sucesión de episodios que están subordinados al personaje. El cuento literario se centra en un suceso único que suele ser más importante que el personaje.

²¹⁹ KREADY, L. (1916). *Op. Cit.*

²²⁰ *Ibíd.*

²²¹ SCHULTZ DE MANTOVANI, F. (1970). *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía, p. 25.

- Visión de la realidad: el cuento popular ofrece una visión maravillosa de la realidad, al tiempo que plantea y resuelve problemas y conflictos situados en tiempo y espacio alejados de la realidad. El cuento literario ofrece una realidad objetiva que plantea problemas y conflictos enraizados en las vivencias del autor.

3.6.1.3 EL CUENTO LITERARIO

Los cuentos son expresiones literarias que escuchamos o leemos. La historia que se narra se encuadra en la realidad cotidiana, en la antigüedad o en mundos fantásticos e inexistentes. La narración literaria es esencialmente una ficción que "organiza la realidad para comunicarla y constituye la coherencia absoluta de ese mundo real, al que el receptor puede incorporarse asumiendo los principios organizativos configurados por el autor en su proceso de creación"²²². Para los niños que los oyen por primera vez, y que no se cansan de oírlos mil veces más, son un instrumento esencial para entender el entorno social y cultural al que pertenecen. El cuento no aporta sólo información lingüística, sino que tiene también una proyección pragmática. En las áreas de conocimiento en las que los aprendices se irán introduciendo, les servirá de medio de transmisión de unos valores socioeducativos, propios de su entorno o extranjeros, o en definitiva de unos valores universales. Los niños al desarrollar sus capacidades lingüísticas desarrollarán la capacidad simbólica general. La interacción de códigos, verbales o no, irá constituyendo el aprendizaje de su lengua y de las realidades que representa. Y ahí surgirá la comprensión del mundo que les espera y la expresión de sus ideas.

El cuento como fuente de curiosidad ilimitada es para los pequeños una exploración y una búsqueda de sentido de la vida. A través de ese relato podrán dar sus primeros pasos en la crítica y el análisis, despertarán su conciencia hacia la comunicación y accederán a diversas visiones del mundo, de su cultura y de unas tradiciones que les convertirán en adultos:

El cuento expresa mediante palabras y acciones lo que ocurre en la mente del niño. Es la primera fuente en la que el niño aprende a leer en su mente, gracias al lenguaje de las imágenes, el único que le permite llegar a una buena comprensión antes de alcanzar la madurez intelectual. El niño necesita poseer este lenguaje y tiene que aprender a usarlo de manera plenamente responsable si quiere llegar a ser dueño y señor de su propio espíritu²²³.

Tanto la lengua como la cultura son elementos vivos que conforman al ser humano en su totalidad; necesitamos de ese arraigo para conseguir una identidad. Lo

²²² GÓMEZ REDONDO, F. (1994). *El lenguaje literario. Teoría y práctica (autoaprendizaje)*. Madrid: EDAF, p. 130.

²²³ BETTELHEIM, B. (2009). *Op. Cit*, p. 219.

mismo ocurre cuando se empiezan a diferenciar otras culturas a partir de la lengua nueva que se está aprendiendo. Los pequeños no sólo serán capaces de identificarse con su propio ámbito cultural, sino que también accederán a otras formas de comprender y de nombrar el mundo. Será para ellos una ampliación de sus horizontes, un reconocimiento y una aceptación de la pluralidad universal. Y además de comprobar las diferencias en la lengua y con los otros sistemas socioculturales, reconocerán las coincidencias y los rasgos comunes con su propia cultura.

La literatura ofrece un soporte excelente para que los niños desarrollen el uso creativo de la lengua, y a partir de ahí una comprensión cada vez más extensa de las distintas manifestaciones culturales. La sabiduría popular que aparece en los cuentos favorecerá el dominio comunicativo por la riqueza de situaciones, de experiencias, de vocabulario y de conocimientos en general; dominio que a su vez les abrirá camino a otras manifestaciones culturales, como la canción, el relato folclórico o el lenguaje publicitario.

Como se ha ido proponiendo hasta ahora, el aprendizaje de la lengua tiene como meta la adquisición del discurso. Es decir, que dominando la recepción, comprendiendo, se adecue la producción de los aprendices al significado, al contexto, a la coherencia y a la corrección gramatical de lo expuesto. Paralelamente, la literatura

Se muestra como la fuente primordial de sentido a través de discursos óptimamente organizados y, por lo tanto, en los que la lengua adquiere plena funcionalidad. Todos los textos tienen un sentido, pero los literarios son aquellos que buscan primordialmente la construcción del mismo y ofrecen la posibilidad de ampliar la visión del mundo, de desarrollar el sentido del análisis y de la crítica, de gozar y encontrar placer en su conocimiento y de enriquecer el dominio de la lengua²²⁴.

La literatura no tiene la importancia que merece durante los primeros años de enseñanza primaria; queda en manos de la voluntad del profesor de diversas materias (Lengua y Sociales, sobre todo) y como un vehículo de otros objetivos de aprendizaje, según sostienen Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz cuando se plantean el lugar y tratamiento que la literatura tiene en las escuelas. Con la adquisición del código escrito, la literatura gana –o debería ganar– terreno: el niño comienza a mirarse y a leer los primeros libros infantiles. Pero no es hasta mucho más adelante, en las últimas etapas de la enseñanza primaria y secundaria, cuando alcanza la categoría de asignatura y se convierte en una materia formal.

²²⁴ TABERNERO, R. y DUEÑAS, J.D. (2003). La adquisición de la competencia literaria: Una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En: MENDOZA, A. Y CERRILLOS, P. (coords.): *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Eds. Universidad Castilla-La Mancha, pp. 301-335.

Al final de cada lliçó solia haver-hi fragments de lectures de llibres que mai havíem vist. Alguns d'aquells fragments, si hi havia temps, els llegíem i en comentàvem el vocabulari. Quan -de tan en tan- un text ens agradava o ens semblava interessant, resulta que sempre ens quedàvem sense saber el final de la historia²²⁵.
 [Al final de cada lección solía haber fragmentos de lecturas de libros que nunca habíamos visto. Algunos de los cuales, si había tiempo, los leíamos y comentábamos el vocabulario. Cuando -de vez en cuando- un texto nos gustaba o nos parecía interesante, resulta que siempre nos quedábamos sin saber el final de la historia].

Los autores de *Ensenyar llengua* siguen planteándose el trato que reciben la lengua y la literatura al incluirlas juntas dentro de la misma área, y muestran la necesidad de centrar los objetivos y dar a cada contenido el lugar que le corresponde. Destacan la lectura como placer, primero, como hábito y como fuente de conocimiento y de comunicación con otros seres humanos, cercanos y lejanos en el tiempo y en el espacio. Y, después, la adquisición de la competencia literaria, como un lento y profundo adentramiento en el conocimiento de los géneros literarios, en las figuras retóricas y la tradición cultural. Muestran aspectos como situar el autor, reconocer una metáfora o clasificar una obra como elementos útiles siempre que ayuden en la comprensión del mensaje literario y siempre que desarrollen sus habilidades receptivas y productivas.

Los textos literarios que los pequeños escuchan con atención plantean su mensaje envuelto en una estética, y con unos condicionantes socio-culturales que permitirán a los oyentes adentrarse en un mundo circundante cuajado de acontecimientos, informaciones y señales. Y al comprender el cuento, al recordarlo y expresarlo según sus sentimientos y experiencias, participarán personalmente en la reconstrucción del mensaje literario, lo valorarán e interpretarán sus contenidos haciéndolos suyos incluso si están en la lengua nueva.

A tenor de todo este saber y de su conciencia del cuento, los niños están siempre más que dispuestos a escenificar la historia. Los primeros usos de la lengua a aprender se extenderán en un territorio compartido, con acciones y gestos comunes, previstos ya en el cuento, donde la verbalización nacerá de *motu proprio*, enderezada por los maestros y espontáneamente expresada por unos aprendices que ni siquiera se dan cuenta de su esfuerzo.

La vivencia general de la historia abre las puertas a toda la serie de actividades que harán de la enseñanza de la lengua un juego integrador. Entre algunos de los antecedentes del cuento literario, tal como lo conocemos actualmente, cabe mencionar las fábulas del griego Esopo y las versiones de los romanos Ovidio y Lucio Apuleyo, basadas en cuentos griegos.

²²⁵ CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2006). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó, p. 476-477.

De obligada referencia son la colección de relatos indios conocida como *Panchatantra* (siglo IV d.C.), así como la eternamente popular *Las mil y una noches*.

Cabe considerar también como cuentos numerosas manifestaciones literarias de la antigüedad y la Edad Media, de características bastante diversas. Sin embargo, no fue antes del siglo XIV, con la llegada del *Decamerón* de Boccaccio cuando se afirma y se consolida la idea de cuento en el sentido moderno del concepto.

A pesar de que sus orígenes se remontan a la Edad Media, el desarrollo del cuento literario es mucho más tardío que el de la novela. En realidad, no emerge definitivamente hasta el inicio del siglo XIX.

El Romanticismo elige el género del cuento como uno de sus favoritos, inspirando el florecimiento del relato corto. Los escritores románticos como Charles Nodier en Francia, Edgar Allan Poe en Estados Unidos y Gustavo Adolfo Bécquer en España han dado una nueva vida al elemento maravilloso del cuento como soporte fundamental del relato. En la narrativa de estos autores se ve claramente la tendencia de trascender los límites del conocimiento humano, de descubrir los misterios que se ocultan en las zonas inexploradas del mundo y la mente humana. Es frecuente la presencia de los personajes fantásticos e irreales como vampiros, fantasmas o espíritus. Los escenarios favoritos de estos autores nos llevan a lugares inquietantes, extraños y misteriosos.

En el mundo del cuento infantil destacamos la publicación en 1835 del libro de Christian Andersen *Cuentos para niños*, que sin duda ha sido una aportación valiosísima en el desarrollo del género del cuento literario.

La primera mitad del siglo XIX se caracteriza por el interés creciente hacia el relato costumbrista y de la vida campesina, cultivado en la obra literaria de Hellen Séller, Nikolai Gogol y Bjornstjerne Bjornson. Este interés se manifiesta de forma clara y omnipresente en la segunda mitad del siglo XIX con la llegada del realismo. El cuento literario adquiere plena vigencia y popularidad en varios países europeos: Gustave Flaubert y Guy de Maupassant en Francia; Leopoldo Alas "Clarín", Juan Valera, José M^a de Pereda en España; Anton Chéjov y Ivan Turgenev en Rusia, entre otros.

El relato se sitúa al mismo nivel que la novela, desarrollando unas formas nuevas: relato con sabor popular (Alphonse Daudet), relato de fantasía (Robert Louis Stevenson), relato infantil de poesía imaginativa (Oscar Wilde, Lewis Carroll).

Los temas de la rutina y la trivialidad de la existencia del hombre predominan en los cuentos de los autores realistas. Los hechos se muestran como reales, aunque sean producto de la imaginación del autor.

En la primera mitad del siglo XX, especialmente autores estadounidenses como Ernest Hemingway y Francis Scott Fitzgerald, aportaron su propia visión del cuento literario lo cual permitió fortalecer el desarrollo de este género en el siglo XX.

Finalmente, el cuento modernista, desarrollado por Franz Kafka y Jean-Paul Sartre, entre otros, nos introduce en un mundo de fantasía literaria, que dosifica la imaginación y la provee en medidas exactas y precisas, sin sobrecargas y sin carencias.

3.6.1.4 LA FUSIÓN DEL CUENTO POPULAR Y EL CUENTO LITERARIO. EL CUENTO INFANTIL

Queremos especialmente destacar la simbiosis que se establece entre el cuento literario y el popular. De hecho, las fronteras entre un tipo y otro no siempre están bien definidas, sobre todo si hablamos del cuento infantil.

El cuento literario se ha nutrido durante varios siglos de la tradición oral de los pueblos. En el mundo de la literatura infantil, los primeros cuentos escritos para niños han sido una recopilación de cuentos populares. Ese fue el caso de los cuentos de Charles Perrault. Sus *Historias o cuentos del pasado* (1697), también conocidos como *Cuentos de Mamá Oca*, hicieron inmortales los personajes como *Caperucita Roja*, *La Bella Durmiente*, *Cenicienta*, etc.

Casi un siglo más tarde, la labor iniciada por Perrault la retomaron los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, cuya obra *Cuentos para la infancia y el hogar* se publicó en 1812 y 1814 sucesivamente. El triunfo extraordinario del libro contribuyó a la divulgación definitiva de los cuentos populares alemanes. El éxito fue de tal magnitud que en muchos lugares la versión escrita reemplazó a las que se divulgaban de forma oral.

Es curioso que las primeras ediciones de la obra no estuvieran destinadas al público infantil. En sus inicios, los Hermanos Grimm nunca se consideraron escritores para niños sino folcloristas patrióticos que intentaban conservar la tradición oral del pueblo alemán. Es más, sus textos se fueron adornando a lo largo de tiempo ya que la versión original parecía extremadamente dura para el público burgués y no coincidía con la moral de la sociedad de aquella época.

Los hermanos Grimm junto con otros autores del Romanticismo como Clemens Brentano y Achim von Arnim, no veían la necesidad de producir una literatura específica infantil, pero sí devolver la verdadera literatura a los niños, rescatando la memoria del pueblo y su folclore.

A la hora de transcribir los cuentos y leyendas populares, Brentano y Von Arnim rivalizaban con los hermanos Grimm. Para los primeros, la forma de devolver el

folclore al pueblo pasaba por el retoque y ajuste del texto, mientras que los Grimm defendían su forma original.

Los cuentos para niños de Andersen, publicados en Dinamarca en 1835, revolucionaron el mundo de la narrativa. Son relatos folclóricos reelaborados o relatos biográficos dirigidos específicamente para el público infantil. Andersen fue uno de los primeros cuentistas que introdujo el uso del lenguaje cotidiano, acercando el mundo literario a la comprensión de un menor.

Más de un centenar y medio de libros escritos para niños brindaron a Andersen una fama por la que fue considerado como uno de los mejores autores infantiles. Entre sus cuentos más conocidos destacamos, entre otros, *La reina de las nieves*, *La sirenita*, *El soldadito de plomo*, *La princesa del guisante* y *El patito feo*.

Siguiendo el estilo de la tradición oral, con relatos para niños en los que se mezclan la bondad y la maldad, la realidad y la fantasía, el escritor revaloriza el folclore danés, creando un nuevo tipo de relato.

En 1816, en pleno auge del cuento maravilloso en Alemania, se publican los *Cuentos* de Ernst Theodor Hoffmann, escritos específicamente para niños. En *El cascanueces* y *El rey de los ratones* se introduce el mundo dualista, donde el mundo real se combina con el mundo fantástico al que no tienen acceso los adultos:

La imaginación concede a María el valor necesario para, a través de la manga de un abrigo colgado en un armario y de la mano del Cascanueces, penetrar por un camino oscuro y lleno de peligros que la llevará a un reino fabuloso: el de las muñecas. Un doble hilo se interna al mismo tiempo en el mundo de la fantasía y el de la realidad, un método seguido también por Dickens y Andersen²²⁶.

Los *Cuentos* de Hoffmann, con su clara tendencia hacia lo fantástico e inexplicable, han sido precursores de la literatura del *nonsense* que se desarrolló en Inglaterra a mediados del siglo XIX, en pleno decaimiento del Romanticismo. La obra del *nonsense* por excelencia fue el famoso cuento de Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas*, publicado bajo seudónimo en 1865. Se trata de una brillante combinación de ingenio, parodia, simbolismo, ironía y juego de palabras. Por primera vez, entra en el mundo del libro infantil una narración que no pretendía moralizar, sino únicamente divertir.

Esta idea de absurdidad lingüística arraiga fuertemente en la literatura infantil a mediados del siglo XIX y parece que se perpetúa. Es bien cierto que siempre ha

²²⁶ HOFFMANN, E.T.A. (2002). *Cuentos*. Barcelona: Espasa Calpe, p. 32.

habido un habla propia de los niños más pequeños. [...] Las nanas y las rimas infantiles juegan constantemente a repetir sílabas sin sentido. Pero la idea del absurdo, del sinsentido, como uno de los poderes de la imaginación, de la absurdidad como desafío a la coherencia del mundo adulto y a las leyes de la vida civil, supuso toda una novedad en la Inglaterra victoriana²²⁷.

Años más tarde, en 1872, se publica la continuación de la historia con el título *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. En los relatos de Carroll, tal como sucede en los cuentos de hadas, podemos ver múltiples transformaciones mágicas de los personajes. Sin embargo, no son las hadas quienes tienen poderes mágicos. Objetos tan inesperados como alimentos y bebidas diferentes son los que consiguen que el cuerpo de Alicia se transforme constantemente. De esta forma, ella abre la puerta al mundo de la fantasía y la imaginación.

Durante el siglo XIX, Gran Bretaña sorprende por su interés renovado hacia el mundo de mitos y leyendas. Así, las leyendas del rey Arturo, que cayeron en el olvido durante la época del Puritanismo y la Ilustración, empiezan a recobrar la popularidad de antaño.

En los siglos XVII y XVIII, la literatura infantil destacaba por su marcado carácter religioso y moralista. Según afirma Jack Zipes, uno de los investigadores contemporáneos de cuento más importantes, "*if literary fairy tales were written and published, they were transformed into didactic tales preaching hard work and pious behaviour*"²²⁸. [Cuando los cuentos de hadas literarios se escribieron y publicaron, se transformaron en cuentos con finalidad didáctica, instruyendo en el trabajo duro y el comportamiento pío].

Las obras de Carroll suponen un claro punto y final a esta tradición puritana y moralista. Una década más tarde, la literatura para niños se enriquece con los cuentos infantiles de Oscar Wilde, recopilados y publicados bajo el título *The Happy Prince and Other Tales* en 1888. A pesar de que la crítica literaria de aquella época prácticamente ignoró el volumen, los cuentos de Wilde tuvieron una acogida extraordinaria en el mundo de los dibujos animados, el ballet y las dramatizaciones. El fenómeno de la popularidad de los cuentos de Wilde, según algunos críticos, se basa en el hecho de que en ellos el escritor consigue transmitir un llamamiento a la conciencia colectiva del pueblo inglés. Así, por ejemplo, Clifton Snider afirma que "*Wilde's fairy tales and short stories appeal to something in the collective psyche of English-speaking peoples*"²²⁹. [Los cuentos de Wilde son un llamamiento a la psique colectiva de los hablantes de lengua inglesa].

²²⁷ LERER, S. (2009). *Op. Cit.*, p. 298.

²²⁸ ZIPES, J. (ed.) (1987). *Victorian Fairy Tales: The Revolt of the Fairies and Elves*. New York: Methuen, p. 14.

²²⁹ SNIDER, C. (2001). *On the Loom of Sorrow. Eros and Logos in Oscar Wilde's Fairy Tales*. Home Page of Clifton Snider. Disponible en la web: <http://www.csulb.edu/~csnider/wilde.fairy.tales.html>. [Consultado el 30 de octubre de 2011].

En esas narraciones, él desafía los valores de la sociedad victoriana. Jack Zipes apunta que *"Wilde was highly disturbed by the way society conditioned and punished young people if they did not conform to the proper rules.[...] he had always been sensitive to the authoritarian schooling and church rigidity which most English children were expected to tolerate"*²³⁰. [A Wilde le molestaba la forma en que la sociedad condicionaba y castigaba a los jóvenes si no se conformaban con las normas establecidas. [...] siempre se mostró sensible al autoritarismo en la escuela y la rigidez de la iglesia, algo que se esperaba que la mayoría de niños soportaran].

Para Zipes, el objetivo de los cuentos de Wilde consiste en retar y rebatir la falsedad e hipocresía que se escondía bajo la moral puritana de aquella época. El autor de origen irlandés desenmascara y pone en duda el mensaje que se transmite en la obra de Andersen. Su estilo poético recuerda el ritmo y lenguaje de la Biblia con el que Wilde diseña un contraataque al riguroso código cristiano. *"He clearly wanted to subvert the messages conveyed by Andersen's tales, but more important his poetical style recalled the rhythms and language of the Bible in order to counter the stringent Christian code"*²³¹. [Él quería claramente revocar los mensajes de los cuentos de Andersen, pero también, lo que es más importante, su estilo poético rememoraba los ritmos y lenguaje de la Biblia para así contrarrestar el rígido código cristiano].

Escritos originalmente para niños, los cuentos de Wilde superan las fronteras de la edad. Tal y como comenta el propio autor en una de sus cartas dirigidas a George Herbert Kersley, sus relatos *"are meant partly for children, and partially for those who have kept the childlike faculties of wonder and joy, and who find in simplicity a subtle of strangeness"*²³² [están destinados, en parte, para niños y, también, para aquellos que encuentran en la simplicidad una refinada rareza].

3.7 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

No será hasta la segunda mitad de los años 60 cuando la lingüística es contemplada como una disciplina autónoma. La atención se centrará entonces en la Semántica y la Pragmática. Todos los autores señalan a la Retórica como uno de los antecedentes principales de los estudios modernos sobre el texto. Estas tres disciplinas han ejercido una influencia directa en la génesis y desarrollo de la lingüística textual.

²³⁰ ZIPES, J. (2006). *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Routledge, p. 176.

²³¹ *Ibid.*, p. 173.

²³² *Ibid.*, p. 168.

La retórica se consolida desde el principio como la doctrina de la comunicación efectiva y como base de la producción de todo tipo de textos. La estilística, disciplina enfocada en el lenguaje y su correcta aplicación, también ha mostrado gran interés por el texto. El estudio del lenguaje es principalmente el de las posibilidades de su uso (Leech). Al considerar estas tres disciplinas, se pueden establecer varios criterios de clasificación: el nivel del lenguaje, el medio y la comunicación de lenguaje.

La idea del estilo de un texto surge mediante la comparación del mismo con el modelo o modelos correspondientes. Sin tener un bagaje amplio de diferentes modelos correspondientes a distintas situaciones no se puede desarrollar la capacidad necesaria para responder a los estímulos estilísticos. La adquisición de los modelos estilísticos es uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza de la lengua y la literatura.

En la Gramática también se encuentran antecedentes claros para el desarrollo de la lingüística textual. A lo largo de varios siglos la gramática profundizó en la palabra y desarrolló un *corpus* basado en la clasificación de vocablos.

Fueron los estructuralistas quienes empezaron a mostrar interés por el texto. Los formalistas rusos, expertos en literatura (Sklovskij, Tynjanov), lingüistas (Jakobson) o antropólogos (Propp) establecieron categorías formales de distintas clases y las primeras reglas para la composición del lenguaje. El formalismo ruso y el checo (Escuela de Praga) constituyeron los fundamentos del estructuralismo francés (Levi-Strauss, Barthes, Greimas).

La gramática textual trata de constituir una descripción explícita de las estructuras gramaticales de los textos con objeto de establecer las relaciones de coherencia semántica entre oraciones. Van Dijk introduce la idea de la macroestructura. El interés prioritario de la lingüística textual consiste en comprender la estructura interna de los textos a través de las propiedades textuales (*textuality* o *texture*) (Donnelly). El análisis del discurso es una de las corrientes lingüísticas más amplias y menos definidas (De Beaugrande y Dressler). Se le ha considerado una disciplina que se dedica a examinar los textos escritos. Las siete propiedades textuales son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

Hoy en día el concepto de texto no está claramente definido en lingüística. Entre las definiciones más tradicionales citaremos la de Lázaro Carreter "(...) *todo conjunto analizable de signos*"; "*el conjunto de enunciados lingüísticos sometidos al análisis*" (Dubois) o "*conjunto sígnico coherente*" (Escuela de Tártu y Lotman). Hallyday y Hasan lo definen "*como una unidad semántica*". Para Bernárdez: "*Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social*".

Durante las últimas décadas, la lingüística textual ha elaborado varios modelos que plantean como tarea principal la explicación global del texto desde su estructura interna hasta su manifestación superficial. El modelo textual más conocido hoy en día es el de la gramática sistémica-funcional (Hallyday y Hasan). Para entender la naturaleza del texto es necesario analizar sus propiedades dentro del marco de la lingüística sistémica-funcional. Además de su carácter social, el texto posee características específicas, lo que hace que pueda interpretarse como una unidad. Es una propiedad especial que Hallyday denomina *textura* o *texture*. Tal como lo describe el lingüista británico, el texto se apoya en la estructura, la coherencia, la función, el desarrollo y el carácter.

A lo largo de la historia, distintos investigadores han propuesto varias clasificaciones de funciones lingüísticas con el objetivo de analizar el texto desde diferentes disciplinas. Platón definió el lenguaje como una herramienta de comunicación. Malinowski lo analizó desde una perspectiva antropológica, especificando sus dos funciones: pragmática y ritual. Bühler aborda las funciones del lenguaje desde un punto de vista psicológico y las define como el proceso entre emisor, receptor y el referente real. Distingue tres funciones básicas: expresiva, representativa y conativa. Jakobson desarrolló más la teoría ternaria de Bühler. Según él, el mensaje se transmite desde el emisor hacia el receptor. Para que llegue correctamente, es necesario que ambos sujetos tengan un código común, compartan un canal de transmisión y el contexto.

El texto, sostiene Hallyday, es una entidad dinámica que está en constante movimiento semántico producido por el desarrollo de sus dos significados: ideacional e interpersonal. Los textos son hechos individuales, pero no absolutamente singulares. Presentan una dimensión universal, unas propiedades comunes a todos ellos. Según Hallyday, las propiedades genéricas del texto son predecibles y dependen de la situación o el contexto textual. Las dimensiones del texto pueden reducirse a dos: como una unidad del habla, parcialmente dependiente de la gramática de un idioma, y como producto del lenguaje. Es muy importante resaltar la pertenencia de los textos a un determinado género. Los géneros representan los modelos de herencia cultural que ayudan a los hablantes a comunicarse con eficacia.

El género es *"un modelo teórico con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas que puede encontrarse ejemplificando en numerosos mensajes reales"* (Cassany). Son *"modelos ideales intuitivos aglutinadores paradigmáticos de los caracteres necesarios de todos los textos de una misma naturaleza"* (Loureda Lamas). Hay dos teorías sobre la formación de los géneros: una, que considera que se forman por deducción, a partir de muchos ejemplares de cada género (Isenberg y Cassany); y otra, basada en la creencia de que los géneros se conocen intuitivamente (Loureda Lamas).

Es difícil determinar el número exacto de tipos de texto que existen en la lengua. Para Dimter, son cuatro las categorías esenciales que determinan las diferencias de cada clase de texto: la función, la forma, el contenido y la situación en la que se produce la comunicación. Loureda Lamas identifica seis rasgos esenciales: el hablante, el oyente, las circunstancias, el medio de comunicación, el discurso y la finalidad del acto de habla. Los rasgos accesorios de los tipos de texto no son necesidades racionales ni forman parte de los rasgos esenciales de un género. No se encuentran en los conceptos de los géneros, pero se reconocen empíricamente a la hora de analizar el texto. A día de hoy y a pesar de los avances importantes en la exploración de distintos tipos de texto, aún no se puede afirmar que existe un modelo tipológico general.

Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy distintas. Podemos señalar tres grandes modalidades de tipologías: a) las que parten de características internas o propiedades verbales de los textos b) las que parten de características externas, fundamentalmente la situación social, con todos sus componentes y c) las que combinan ambas. La clasificación más valorada es la de Werlich, que tiene en cuenta dos criterios fundamentales: los datos del contexto extralingüístico y las construcciones sintácticas típicas. El lingüista alemán establece cinco tipos de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos.

Uno de los principales transmisores de la cultura son las narraciones. Es uno de los tres cauces "naturales" de la comunicación, junto con la poesía y el teatro (Claudio Guillén). Vivimos en un mundo de narración (Barthes). El estudio "moderno" de la narrativa se instaura en los años 20 sobre la morfología del cuento popular (Propp). En los 60 los distintos trabajos sobre la unidad narrativa se agrupan bajo el nombre de narratología (Todorov). Los textos narrativos se pueden encontrar en todas las culturas. El *corpus* de la narratología se compone de todos los textos narrativos. Éstos, según Bal, deben tener tres elementos: dos tipos de portavoz; tres estratos (el texto, la historia y la fábula) y un contenido. Los principales géneros narrativos son: la epopeya, la novela, el cuento/relato, la fábula, la leyenda y el romance.

Los conceptos del emisor y el receptor se manifiestan de forma peculiar en los textos narrativos. La figura más clara es la del narrador, una mezcla entre enunciador y personaje, que cobró vida en los ensayos de Barthes. Quien habla (el narrador) no es quien escribe (el autor textual), y quien escribe no es quien es (el autor real). La acción de narrar, *"nos ficcionaliza, nos hace adoptar un rol especial y seguir un sistema de estrategias lingüísticas autónomo en gran medida. Todos los textos tienen pues un narrador, que se define por oposición al autor textual"* (García Landa).

Los formalistas rusos fueron quienes se interesaron de modo particular por la cuestión de la estructura narrativa. Propp, siguiendo la tradición del análisis de los

motivos y en el marco de una búsqueda de una tipología del cuento, parafraseó el contenido de unos cien cuentos de hadas. El descubrimiento le llevó a deducir que todos ellos repetían ciertos motivos y la sucesión de los mismos respondía a un modelo narrativo. Su *Morfología del cuento* es una obra de obligada referencia. Entre otros intentos por describir la estructura del texto narrativo cabe destacar la fórmula del análisis estructural desarrollada por Labov y Waletzky y posteriormente la de Van Dijk.

El texto narrativo está compuesto por un conjunto de acontecimientos que se desarrollan consecutivamente desde una situación inicial hasta un desenlace. Para examinar el orden de dichos acontecimientos se plantean, por lo menos, tres posibilidades: a) la descripción de las escenas del relato (propuesta de Bremond: el texto se examina en breves unidades de tiempo y espacio) b) la reconstrucción de la línea accional y c) el análisis funcional (análisis actancial de Greimas).

Los personajes son un elemento imprescindible de cualquier narración. Las teorías del personaje narrativo oscilan entre dos grandes modelos: el psicológico y el actancial. El primero se caracteriza por la estrecha vinculación que existe entre el personaje literario y el interior humano. Lukacs lo considera como un héroe problemático y contradictorio. El modelo actancial renuncia a concebir el personaje como una entidad psicológica, personal e interpretarlo como agente, subordinado a la acción.

El narrador es el concepto fundamental en el análisis de los textos narrativos, pues actúa como fuente de información. Es importante diferenciar entre autor y narrador. El narrador es lo más parecido a una máscara que el autor utiliza para construir una imagen y delegar en ella su voz. Su figura guarda una profunda conexión con la focalización. La focalización es un prisma desde el que se narra lo que otra persona ve o ha visto (Mieke Bal, Walter Benjamin). En toda narración existen dos clases de tiempos: aquel en el que se desarrolla la historia y en el que se desenvuelve la intriga o relato. La representación del espacio no se limita únicamente a ubicar al lector en un lugar específico, sino también soporta otros elementos, especialmente la acción de los personajes.

La representación de voces es básica en los textos narrativos. En la polifonía narrativa las voces se presentan siempre entremezcladas. Distintos narradores nos ofrecen la información desde múltiples puntos de vista, nos hablan en modos distintos y con una funcionalidad variada. Toda la narración implica la existencia de un "yo", aunque en el relato puede ocultarse detrás de otro personaje.

Para algunos investigadores, el discurso oral configura la base de toda la narratividad (Rodríguez Ruiz). En la actualidad, la narración literaria sigue conservando algunos rasgos de la oralidad. Sin embargo, en la sociedad moderna,

con un claro predominio de la cultura escrita, las sociodinámicas propias de la oralidad suelen infravalorarse o, incluso, despreciarse.

El cuento nace del deseo de nuestros ancestros de contar sus vidas. El origen se remonta a tiempos lejanos. Es un género que conserva lazos muy estrechos con el discurso oral. Según Ong, el cuento forma parte de la memoria colectiva, se va transmitiendo de generación en generación y es acumulativo: a la versión inicial se agregan elementos de otros narradores. Los cuentos se clasifican en dos grandes categorías: cuentos populares o de tradición oral y cuentos literarios. Muchos de los cuentos populares que se encuentran en la tradición oral de España proceden de India a través de los árabes y judíos (Espinosa). Las dos categorías de cuentos tienen semejanzas (brevedad, concisión, verosimilitud, intensidad dramática y despertar el interés del auditorio), pero también reflejan notables divergencias en la autoría, la forma de transmisión, la fijeza del lenguaje, su carácter, la estructura del relato y la visión de la realidad.

Los cuentos son expresiones literarias que escuchamos o leemos. Para los niños que los oyen por primera vez, y que no se cansan de oírlos mil veces más, son un instrumento esencial para entender el entorno social y cultural al que pertenecen. Les servirá de medio de transmisión de unos valores socioeducativos universales de búsqueda de sentido de la vida. *"El cuento expresa mediante palabras y acciones lo que ocurre en la mente del niño. Es la primera fuente en la que el niño aprende a leer en su mente (...)"*²³³. La literatura ofrece un soporte excelente para que los niños desarrollen el uso creativo de la lengua, y a partir de ahí una comprensión cada vez más extensa de las distintas manifestaciones culturales.

Entre algunos de los antecedentes del cuento literario cabe mencionar las fábulas de Esopo, Ovidio y Lucio Apuleyo. De obligada referencia son la colección de relatos indios (*Panchatantra, Las mil y una noches*). Con *El Decamerón*, de Boccaccio, en el siglo XIV, se afirma y se consolida la idea del cuento en el sentido moderno del concepto. El Romanticismo lo elige como uno de sus géneros favoritos (Nodier, Poe, Bécquer). En el mundo del cuento infantil hay que destacar *Cuentos para niños*, de Andersen (1835). En la primera mitad del siglo XIX hay interés por el relato costumbrista (Séller, Gogol, Bjornson). Este interés se manifiesta claramente en la segunda mitad de ese siglo con la llegada del Realismo (Flaubert, Maupassant, Clarín, Valera, Pereda, Chéjov, Turgenev). El relato se sitúa al mismo nivel que la novela (Daudet, Stevenson, Wilde, Carroll). En el siglo XX sobresalen Hemingway, Scott Fitzgerald, y los cuentos modernistas de Kafka y Sartre.

En el mundo de la literatura infantil, los primeros cuentos fueron una recopilación de relatos populares: Perrault y sus *Historias o cuentos del pasado* (1697) con

²³³ BETTELHEIM, B. (2009). *Op. Cit.*, p. 217.

personajes como *Caperucita Roja*, *La Bella Durmiente* o *Cenicienta*. Un siglo más tarde los hermanos Grimm publicaron *Cuentos para la infancia y el hogar* (1812-1814). Andersen revolucionó el mundo de la narración con *Los cuentos para niños* (1835). Y antes, en 1816, Hoffmann publicó en Alemania sus cuentos, donde el mundo real se combina con el fantástico. La obra del *nonsense* por excelencia fue *Alicia en el país de las maravillas* (1865), de Lewis Carroll, que abre la puerta al mundo de la fantasía y la imaginación. Las obras de Carroll suponen un claro punto final a la tradición puritana y moralista. Una década más tarde es Wilde quien enriquece el género con *The Happy Prince and Other Tales* (1888). En sus cuentos, Wilde desafió los valores de la sociedad victoriana. Tal como comenta el propio escritor de origen irlandés en una de sus cartas, "*están destinados, en parte, para niños y, también, para aquellos que encuentran en la simplicidad una refinada rareza*".

PARTE III: TRABAJO EXPERIMENTAL

CUALITATIVO:

CAPÍTULO 4. EL MÉTODO APLICADO: ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

- 4.1 LAS ENCUESTAS**
- 4.2 FICHA TÉCNICA DE LAS ENCUESTAS**
- 4.3 PRIMERA ENCUESTA (OCTUBRE 2010)**
- 4.4 SEGUNDA ENCUESTA (MAYO 2011)**
- 4.5 NIVEL DE INGLÉS**
- 4.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO**

CUANTITATIVO:

CAPÍTULO 5. ENTREVISTAS DE HISTORIAS DE VIDA

- 5.1 JUSTIFICACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA**
- 5.2 LA RECITACIÓN (RETELLING) COMO APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA**
- 5.3 GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA**
- 5.4 TRANSCRIPCIÓN**
- 5.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO**

4.

EL MÉTODO APLICADO: ACTITUDES DE LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO

El problema del aprendizaje de la metodología de la lengua inglesa para futuros maestros de Enseñanza Primaria surge a raíz de la experiencia vivencial en los años de formación y aprendizaje de una segunda lengua y su didáctica. Durante este proceso de adquisición se parte del concepto de que el verdadero valor de la palabra viene a través de la comprensión total de un mensaje en una situación dada y en un contexto lingüístico. Sin embargo, la inmersión en una nueva lengua desarrolla estrategias donde lo conocido o las referencias a lo familiar ya no nos sirven. Es entonces cuando se parte de códigos nuevos para aprender otro modo de comunicarse. Con ello se adquiere, como valor añadido, un enriquecimiento producido por otra forma de ver las cosas, otras maneras, otros entornos y otras historias. En realidad, es una oportunidad única de ver el mundo y reproducirlo, que pasa por un aprendizaje a ser niños de nuevo, a prestar atención a las palabras, a medir lo que se dice, a copiar modelos para luego hacerlos nuevos y únicos cuando se utilizan. Es un momento de reflexión sobre el lenguaje, sobre los actores con el exterior, qué quieren, qué expresan, qué obtienen.

El aprendizaje a través de cuentos proporciona una fuente de situaciones, lecciones de vida, descripciones de contextos, detalles y matices que determinan el futuro de una historia que no es propia pero que llegará a serlo; encuentros con personajes que les obligan a definir, que les invitan a reflexionar, a experimentar sin arriesgar. Es la riqueza de la tradición oral o de los cuentos literarios o de las historias de vida que se fosilizaron en la tradición.

El valor de la palabra no viene aislado, pertenece a un contexto y a una situación que enriquecen y ayudan a su comprensión. Esta idea tan básica no se corresponde siempre con la forma como se viene enseñando un segundo idioma, donde la palabra aislada se potencia, olvidando así su verdadera función que es la de ser parte de una expresión en una situación particular. Por tanto, se precisan modelos de actuación para que el estudiante los utilice en situaciones y circunstancias concretas. De aquí surge la necesidad de ahondar en modelos literarios con situaciones e historias que ayuden al alumno a integrar la realidad y el lenguaje, siguiendo con *Content Language Integrated Learning*, (CLIL), aprendizaje donde los alumnos estudian lengua y contenido al mismo tiempo. Eso les da oportunidades

efectivas de uso de la segunda lengua y abre también las puertas a una gran diversidad de aprendizajes. Ello implica, sin embargo, un trabajo conjunto de los maestros y un replanteamiento del currículo: trabajo cooperativo, proyectos, experimentación, investigación, presentaciones, etc. Con este sistema se tiene que tener muy claro que *"tots els mestres som mestres de llengua"*²³⁴ [todos los maestros somos maestros de lengua]. El Marco Común Europeo de las Lenguas nos invita a utilizar el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL), para fomentar una enseñanza y un aprendizaje más reflexivo y favorecer la autoevaluación en la identificación de las lenguas adquiridas. El alumno, además, reflexiona sobre su identidad como hablante y como aprendiz de idiomas y valora el hecho multilingüe en una sociedad cada vez más multilingüe y más plural. Cada escuela debe adaptar su PEL a su realidad y etapa educativa, pero es interesante que el alumno sea consciente de su progreso en el aprendizaje de las lenguas y valore su lengua materna.

Resulta evidente que la amplitud y la profundidad de los objetivos diseñados en este proyecto de investigación requieren el empleo riguroso de algunas de las técnicas que la sociología ha mostrado como más objetivas y eficaces.

Para describir y poder conocer el grado de conocimiento obtenido del trabajo con cuentos y textos literarios para fines didácticos por los maestros de lengua inglesa a lo largo del curso 2010-2011, pareció conveniente aplicar dos técnicas de investigación sociológica: una, cuantitativa, la encuesta y, otra, cualitativa, las historias de vida, con el fin de intentar alcanzar el grado de implicación que consiguieron con el método aplicado durante el curso y los niveles de satisfacción alcanzados antes y después de la aplicación del método propuesto, ya que antes de ser aplicados a los alumnos de Primaria, los futuros profesores deberán practicar ellos mismos con textos literarios.

Así pues, desde esta perspectiva han de entenderse el método y las técnicas que se han utilizado en este estudio. Fundamentalmente, constituyen modos que se han considerado válidos para conseguir una aproximación a la realidad a partir de las hipótesis de esta investigación.

4.1 LAS ENCUESTAS

Cualquier proceso de investigación supone el establecimiento preciso y anticipado de una serie de conceptos, fases y técnicas. Toda investigación conlleva tareas diversas que requieren una planificación y un control racional para lograr una mayor eficacia.

²³⁴ TURÓN BALCELLS, I. y CALVET TOMÁS, E. Anglés: Quan? Com? Qui? *PUBLICACIÓ DE ROSA SENSAT. Les llengües a l'escola. Perspectiva escolar* 337. (Septiembre 2009), p. 29.

Un pensamiento de Hans L. Zetterberg puede servir como introducción para el desarrollo del análisis sociológico: "La primera tarea de la Sociología Teórica, como de cualquier otra ciencia, es la determinación de las dimensiones de la realidad que deben ser comprendidas por ella"²³⁵. No debe olvidarse que este trabajo sobre los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II se centra preferentemente en el ámbito de la sociología aplicada, que es esencialmente empírica. Se trata de analizar el grado de aprovechamiento que han conseguido los alumnos mediante la utilización de cuentos y relatos para mejorar su conocimiento de la lengua y la metodología de la misma.

Ahora bien, la realidad fáctica (o si se prefiere, los fenómenos sociales) no constituye por sí misma en la investigación social toda la realidad, ya que ésta comprende también los marcos conceptuales que el investigador elabora y con los que realiza el estudio de esa parcela de la realidad que son los hechos externos. Es decir, lo fácticamente existente no es toda la "realidad" que el investigador tiene en cuenta, sino que existe otra "realidad", la de las definiciones construidas teóricamente, presente en el análisis sociológico.

Una investigación puede referirse a un momento temporal determinado, o puede extenderse a una sucesión de diferentes momentos temporales. Cuando se refiere a momentos distintos, la investigación se denomina *longitudinal*, *transversal* o *diacrónica*. Al ser el corte transversal, se hace posible estudiar un determinado fenómeno durante un período de tiempo fijado. Los estudios longitudinales se llaman también de *panel*, cuando en sucesivas investigaciones se observa siempre a los mismos actores²³⁶, como se ha hecho en este trabajo.

Precisamente, para conocer el grado de aprovechamiento de los alumnos se aplicaron dos encuestas. Una, en octubre de 2010, nada más iniciar el curso; y otra, en mayo de 2011, cuando el curso estaba a punto de finalizar.

Nuestro cuestionario proponía a los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, además de una serie de preguntas de identificación, dos baterías de preguntas que permitieran describir el grado de conocimiento obtenido de la citada asignatura a través de los cuentos y de la lectura de textos literarios. La adhesión o el rechazo en cada una de las formulaciones se intentaron captar merced a la recopilación de respuestas según la *escala Likert*.

Una escala consiste en una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y

²³⁵ ZETTERBERG, H. L. (1973). Teoría, investigación y práctica en la sociología. En: R. KÖNIG. *Tratado de sociología empírica*. Madrid: Tecnos, p. 91.

²³⁶ Cfr. VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social. Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 45-46.

preciso para medir los fenómenos sociales. En nuestro caso, este fenómeno será una actitud cuya intensidad queremos medir.

"Una actitud es un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones"²³⁷.

En una escala de medición de actitudes no interesa propiamente la opinión o el conjunto de palabras que expresa la persona. Lo que en realidad es importante es la actitud de quien opina. La escala de medición de actitudes analiza los pensamientos y sentimientos hacia los hechos ya especificados.

La *escala Likert* mide actitudes o predisposiciones individuales en contextos sociales particulares. Esta escala se construye en función de una serie de preguntas o proposiciones que reflejan una actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente. Cada proposición aparece estructurada en cinco alternativas de respuesta, que en nuestro caso son²³⁸:

1. Nada
2. Poco
3. Algo
4. Bastante
5. Mucho

La aparente ingenuidad del contenido de cada proposición no puede invalidar su propia fuerza captadora de actitudes. Aquí nos dedicaremos a enunciar lo propuesto y lo obtenido, acotando algunas observaciones poco menos que inevitables.

Pero antes de comenzar el análisis de las dos baterías de preguntas, parece conveniente explicitar un poco más el significado de los diferentes grados de respuesta:

1. Nada = absoluto desacuerdo o absoluto rechazo.

²³⁷ FERNÁNDEZ DE PINEDO, I., *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*, http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTécnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf [consultado el 20 de abril 2011].

²³⁸ Estos cinco estadios, ítems, opciones o grados de respuesta que proponemos deben ser aclarados, porque entre algunos de ellos no parece existir una clara diferencia.
 "Nada": pronombre indefinido, que equivale a "ninguna cosa", "ninguna cantidad".
 "Poco": adjetivo, que expresa cantidad pequeña o número pequeño de la cosa expresada.
 "Algo": pronombre indefinido, que significa "cantidad pequeña de cierta cosa".
 "Bastante": adjetivo que equivale a "cantidad apreciable de una cosa".
 "Mucho": adjetivo que alude a una "cantidad o número grande de ciertas cosas".
 Cfr. MOLINER, M. (1998) *Diccionario del uso del español*, Madrid: Gredos.
 Como se habrá notado, la diferencia entre "poco" y "algo" es inexistente. Nosotros concedemos un mayor valor operativo al pronombre "algo" que al adjetivo "poco".

2. Poco = desacuerdo o rechazo.
3. Algo = indeciso o indiferente. Ni desacuerdo ni acuerdo.
4. Bastante = acuerdo o aceptación.
5. Mucho = muy de acuerdo o aceptación total.

La escala de opciones de respuesta que aparecen en la segunda batería de preguntas tiene el mismo significado, aunque estos grados de respuesta expresan una cierta caracterización temporal:

1. Nunca = en ningún tiempo o momento. (Muy en desacuerdo).
2. En raras ocasiones = casi nunca. (En desacuerdo).
3. Alguna vez = indeciso o indiferente. (Ni acuerdo ni desacuerdo).
4. Con frecuencia = repetición a menudo de un acto. (De acuerdo).
5. Siempre: en todo tiempo. (Muy de acuerdo).

A la hora de realizar el análisis de las dos baterías de preguntas presentadas en el cuestionario, debido a las circunstancias que rodean la investigación realizada, hemos sintetizado la escala de la siguiente manera:

- Nada + poco = desacuerdo o rechazo.
- Bastante + mucho = de acuerdo o aceptación.
- Algo = indiferente, indeciso.

La otra escala de respuestas presenta una equivalencia similar:

- Nunca + en raras ocasiones = rechazo o desacuerdo.
- Con frecuencia + siempre = aceptación o de acuerdo.
- Alguna vez = indiferente, indeciso.

Todo esto facilita la visión global de las tendencias, sin impedir que, cuando las haya, se apunte a polarizaciones extremas significativas. En el análisis de la encuesta efectuada en octubre de 2010, trataremos de analizar de modo más singularizado las opciones de respuesta de cada tabla estadística, pero sin olvidar la síntesis que hemos expuesto. Cuando nos enfrentemos a la disección de la encuesta realizada en mayo de 2011, optaremos por emplear de modo más continuado la síntesis apuntada, tratando, en todo caso, de que las tendencias que puedan existir no se difuminen y se hagan imperceptibles.

Antes de iniciar el análisis sociológico parece obligado hacer una acotación sobre las *variables* utilizadas.

Como podrá observarse posteriormente, para realizar el análisis de los datos primarios obtenidos con la aplicación de las dos encuestas, hemos utilizado las variables independientes de la siguiente manera. En las preguntas correspondientes a los datos de identificación, solamente hemos empleado la variable grupo de clase. Sin embargo, para analizar los dos bloques referidos a las actitudes de los alumnos, se han cruzado las preguntas con las variables independientes género, edad y grupo de clase, intentando conseguir con ello un análisis sociológico más matizado.

4.2 FICHA TÉCNICA DE LAS ENCUESTAS

Población y muestra

El universo que pretendía abarcar el presente estudio sociológico está constituido por el conjunto de los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, correspondiente a de la especialidad de Lengua Extranjera de los estudios de Magisterio de Educación Primaria, del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, que ascendía durante el curso académico 2010-2011 a 120 estudiantes.

Para los objetivos propuestos, habida cuenta que se levantaron dos encuestas, se ha partido de dos muestras. En la primera de ellas, aplicada en octubre de 2010, el número de personas encuestadas ascendió a 90 alumnos, lo que equivale al 75% de la población total. La segunda encuesta levantada en mayo de 2011 abarcó a 102 estudiantes, que corresponde al 85% del conjunto de los alumnos matriculados en la aludida asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II. Juzgamos que dichas muestras, dada su amplitud, representan suficientemente al conjunto total de los estudiantes de esa materia.

Cualquier información que se pretenda obtener deberá estar distribuida según la ley de probabilidad normal. Y el nivel confianza está vinculado a la porción del conjunto de la población que nos proponemos considerar. De modo que cuanto mayor sea el segmento elegido mayor posibilidad existirá de tener en cuenta todos los casos posibles que se produzcan en la población objeto de estudio. Los dos niveles de confianza más utilizados suelen ser 2σ y 3σ . El primero de ellos corresponde a una probabilidad del 955 por mil, suficiente para la mayoría de las encuestas. Y el segundo a una de 997 por mil, que proporciona una seguridad casi absoluta.

Ahora bien, es claro que al medir se cometen errores. Y al establecer el tamaño de la muestra se está realizando una medición y, por ello, cometiendo algún tipo de error, que no es otro que el margen de inexactitud existente en la determinación de la muestra, y que se conoce como error de estimación.

Pues bien, para una población finita, (menos de 100.000 elementos), como la que pretendemos estudiar, utilizando la hipótesis más desfavorable ($p=q=50\%$), el error de estimación vendría dado por la expresión:

$$E = \sqrt{\frac{pq}{n} \cdot \frac{N-n}{N-1}}$$

En la que:

N: número de elementos de la población.

n: número de elementos de la muestra.

p: porcentaje de población estimada.

q: 100-q.

E: error de estimación.

σ : nivel de confianza elegido

De donde:

$$n = \frac{pqN}{E^2 (N-1) + pq}$$

Para los niveles de confianza 2σ y 3σ , la fórmula se convierte en:

$$\text{Para } 2\sigma \quad n = \frac{4pqN}{E^2(N-1) + 4pq}$$

$$\text{Para } 3\sigma \quad n = \frac{9pqN}{E^2(N-1) + 9pq}$$

Mas como nuestra pretensión es calcular con la mayor exactitud posible el error con el que hemos trabajado, de acuerdo con la muestra obtenida que, como ya se dijo, era suficientemente amplia, entonces es necesario despejar la incógnita E^2 :

$$\text{Para } 2\sigma \quad E^2 = \frac{4pq \left(\frac{N}{n} - 1 \right)}{N-1}$$

$$\text{Para } 3\sigma \quad E^2 = \frac{9pq \left(\frac{N}{n} - 1 \right)}{N-1}$$

Que nos proporcionaría para la encuesta de octubre-2010, donde $N = 120$ y $n = 90$, las siguientes estimaciones:

$$\text{Para } 2\sigma, E_{2\sigma}^2 = 0,0028 \quad \text{ó} \quad E_{2\sigma}: 0,053$$

$$\text{Para } 3\sigma, E_{3\sigma}^2 = 0,0063 \quad \text{ó} \quad E_{3\sigma}: 0,079$$

Que expresado en porcentajes sería:

$$E_{2\sigma} = 5,3\%$$

$$E_{3\sigma} = 7,9\%$$

Para la encuesta levantada en mayo de 2011, en la que $N = 120$ y $n = 102$, las estimaciones serían:

$$\text{Para } 2\sigma, E_{2\sigma}^2 = 0,0015 \quad \text{ó} \quad E_{2\sigma}: 0,038$$

$$\text{Para } 3\sigma, E_{3\sigma}^2 = 0,0033 \quad \text{ó} \quad E_{3\sigma}: 0,058$$

Lo que expresado en porcentajes sería:

$$E_{2\sigma}=3,8\%$$

$$E_{3\sigma}= 5,8\%$$

En definitiva, para las dos encuestas hay que aceptar el nivel de confianza 2σ . Lo cual nos permite afirmar que las muestras de ambos estudios son fiables²³⁹. Pues el nivel de confianza presentado equivale al 955 por mil. Aunque debe señalarse que la fiabilidad es algo mayor en la encuesta de mayo de 2011.

4.3 PRIMERA ENCUESTA (OCTUBRE 2010)

A partir del curso 2010-2011 se comenzó a implantar un nuevo método de aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa entre los alumnos de Magisterio. Pero, para conocer el grado de aceptación que recibiría dicho método al finalizar el curso, era preciso percatarse del estado de la cuestión, es decir, la situación de los alumnos antes de iniciar la aplicación del mencionado método. Y eso, precisamente, era lo que se pretendía conocer al levantar la primera encuesta.

4.3.1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Antes de iniciar el análisis correspondiente a los temas que configuran este trabajo sobre los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, parece conveniente detenerse en llevar a cabo una exploración sobre quién es este colectivo, sujeto y objeto de esta investigación sociológica, lo cual ayudará notablemente a centrar y ambientar las posibles conclusiones que se obtengan.

Dentro de estos datos de identificación, que hacen referencia a las características esenciales de la población que se investiga, se incluyen los aspectos demográficos, los niveles educativos adquiridos, así como la experiencia docente de los encuestados.

4.3.1.1 ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

La demografía es una importante ciencia complementaria de la sociología. De ahí que no sea posible soslayar este aspecto, porque la población y los fenómenos de ella derivados, son factores que pueden condicionar notablemente los hechos sociales.

Este análisis demográfico pretende estudiar los fenómenos del conjunto poblacional que cursa la mencionada asignatura desde un punto de vista cuantitativo, aunque,

²³⁹ Cfr. ARKIN, H. & COLTON, R.R. (1963). *Tables for Statisticians*. Issue 75 of College outline series. New York: Barnes & Noble.

en definitiva, se advierte la profundidad social que conlleva la población a la que se atiende.

4.3.1.2 GÉNERO/SEXO DE LOS ESTUDIANTES

En la mayor parte de los cuestionarios que se han aplicado hasta hace muy poco tiempo, para diferenciar a las mujeres de los varones se empleaba el término *sexo*. Sin embargo, nosotros, por el contrario, hemos optado por utilizar la categoría *género*²⁴⁰.

La distribución genérico/sexual aparece reflejada en el cuadro siguiente:

Tabla 1: Género de los alumnos -%-

Género:	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Varón	22	17	32	19
Mujer	78	83	68	81
N	90	30	28	32

La observación de estos valores permite apreciar que el grupo de las alumnas es más numeroso que el de los alumnos. Estos equivalen a menos de un tercio del conjunto de ellas. Tendencia que se acentúa en los grupos de clase 3ºA y 3º C, donde el número de mujeres es casi cinco veces superior al de varones.

4.3.1.3 EDAD DE LOS ESTUDIANTES

El cuadro posterior muestra el reparto de las edades de los alumnos encuestados.

Tabla 2: Edad de los alumnos -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Entre 20-22 años	40	60	32	28
Entre 23-25 años	36	10	57	41
Más de 25 años	24	30	11	31
N	90	30	28	32

El grupo de edad más numeroso es el comprendido entre 20 y 22 años. Observamos también que a medida que la edad aumenta disminuye el porcentaje total, con lo que el número inferior corresponde a los mayores de 25 años. Pero si pasamos a considerar las matizaciones aportadas por la variable grupo de clase podrá apreciarse que la tendencia expuesta varía en los grupos 3ºB y 3ºC, en los que la

²⁴⁰ A pesar de esta toma de postura, a lo largo del análisis sociológico aparecerá en varias ocasiones el término "variable intersexual" u otros términos parecidos, y lo justificamos ahora señalando que en el lenguaje de la calle se emplea todavía más el término *sexo* que el de *género*.

mayor representatividad corresponde al grupo de estudiantes cuyas edades oscilan entre los 23 y los 25 años.

4.3.1.4 OTRA ESPECIALIDAD

Pareció conveniente en el momento de elaborar el cuestionario formular a los alumnos de Didáctica de la Lengua Inglesa II una pregunta sobre si estaban realizando o habían realizado alguna otra especialidad, pues podría ser un indicador de en qué área educativa piensan ellos impartir su docencia en el futuro. Dos de los tres grupos de la especialidad de Lengua Extranjera ya poseían una primera titulación en Magisterio y podían decidir al terminar el curso en qué área docente trabajar.

Tabla 3: Otra especialidad -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Educación Infantil	55	50	46	66
Educación Primaria	9	0	18	9
Educación Física	14	0	18	25
Educación Musical	2	0	7	0
Educación Especial	1	0	4	0
Audición y Lenguaje	0	0	0	0
Psicopedagogía	2	0	7	0
Ninguna	17	50	0	0
N	90	30	28	32

Como puede apreciarse, la mayoría de los estudiantes (un 83%) realiza otra especialidad. La más preferida es Educación Infantil, que acoge a algo más de la mitad de los alumnos.

4.3.1.5 NIVEL LINGÜÍSTICO

Formular la pregunta sobre el nivel lingüístico que los alumnos creen poseer era más que necesario, dado que se trataba de realizar una investigación con estudiantes que en un futuro próximo enseñarían inglés. Por ello, además de preguntarles sobre su grado de conocimiento de una segunda lengua, tuvieron que realizar una prueba de nivel antes de empezar a conocer y trabajar con la nueva metodología, y otra inmediatamente después de terminar la actividad.

La prueba que se les puso se puede encontrar en el ANEXO 4 (página 595), test elaborado por *Oxford University Press* y *University of Cambridge Local Examination Syndicate*. La finalidad era constatar que, de la misma forma que el método de aprendizaje era provechoso para los alumnos de Primaria, también los futuros maestros se beneficiaban y enriquecían al elaborar un material basado en textos literarios auténticos y mejoraban también su propio conocimiento de inglés.

Los resultados pueden encontrarse en el ANEXO 4 (página 605), RESULTADOS DE NIVEL DE INGLÉS, donde aparece la calificación en la prueba antes de realizar el trabajo y en la otra, cinco meses después, al finalizarlo. Allí se puede comprobar la mejora generalizada en la casi totalidad del alumnado.

La gran mayoría de los entrevistados para las historias de vida confesaría después (capítulo 5) que la elaboración del material con cuentos había sido una experiencia única pues les había supuesto el primer enfrentamiento con un texto completo y auténtico: (5.4.1 ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE VIDA. TABLAS REFERENCIALES), "Incluso en este curso, un cuento largo cuesta para los propios alumnos de la universidad". "Si se les da cuentos de pequeños, el aprendizaje en inglés es posible. Hacer un cuento es muy bonito pero muy duro, me lo he pasado muy bien. Hemos trabajado mucho, pero he aprendido mucho, implica mucho trabajo lingüístico y de metodología por parte de los alumnos y del profesor".

Tabla 4: Nivel lingüístico -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Alto	0	0	0	0
Medio	13	27	4	9
Bajo	87	73	96	91
No contesta	0	0	0	0
N	90	30	28	32

Volviendo a las cifras totales de esta encuesta, éstas revelan una tendencia bastante elocuente: la inmensa mayoría de los encuestados afirma poseer un nivel bajo de inglés. Afirmación que, en principio, no debe causar sorpresa alguna, dado que son estudiantes y, precisamente, mientras cursan sus estudios deberán perfeccionar dicha lengua.

La misma tendencia aparece en todos y cada uno de los grupos de clase, aunque en 3ºA la cifra de quienes manifiestan tener un nivel bajo disminuye por debajo de la tasa general, ya que algo más de la cuarta parte manifiesta tener un nivel medio de inglés.

4.3.1.6 ETAPA Y CURSO ESCOLAR QUE IMPARTE EN ENSEÑANZA PRIMARIA

El grupo de alumnos de Magisterio de la especialidad de Lengua Inglesa con los que se ha trabajado en esta tesis se puede dividir en dos: 3ºA, que reúne a alumnos en el último año de su primera diplomatura; y los grupos 3ºB y 3ºC, que son alumnos de segunda especialidad y, por tanto, diplomados ya en otras especialidades de Magisterio. Los representantes de este último bloque (3º B y 3ºC), por consiguiente, tienen o pueden tener, experiencia como maestros en aulas de Primaria.

Tabla 5: Etapa y curso que imparte -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
No imparto	60	87	61	34
Infantil	23	3	18	47
1º ciclo de Enseñanza Primaria	8	3	11	9
2º ciclo de Enseñanza Primaria	4	3	7	3
3º ciclo de Enseñanza Primaria	5	4	3	5
N	90	30	28	32

Cerca de las dos terceras partes del total de los alumnos manifiesta no impartir ninguna docencia, y casi otra cuarta parte señala que imparte docencia en la enseñanza infantil.

Al introducir la variable grupo de clase es posible observar que en 3ºA la inmensa mayoría no tiene docencia alguna (87%). Por el contrario, es en 3ºC donde nos encontramos con que casi la mitad de los alumnos de este grupo imparte clases en enseñanza infantil. El grupo de 3ºB presenta unas tasas intermedias entre estos dos extremos.

Ahora bien, ¿cómo se explica que exista esta diferencia tan notable entre los porcentajes presentados por 3ºA y por 3ºC? Podrán existir otras posibles causas que de acuerdo con los datos de que disponemos no podemos aventurar. Pero sí hay una que puede servir como explicación, y esa no es otra que la edad. Como puede observarse en la tabla 2, el grupo de 3ºA es el que tiene una mayor presencia de estudiantes más jóvenes (60%) y en 3ºC aparece que casi las tres cuartas partes de los componentes tienen más de 22 años.

4.3.1.7 EXPERIENCIA DOCENTE DE INGLÉS EN ENSEÑANZA PRIMARIA

Además de conocer si los estudiantes tenían alguna experiencia educativa en alguna especialidad, interesaba averiguar también si enseñaban la lengua inglesa.

Tabla 6: Experiencia docente de inglés en enseñanza primaria -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Menos de 2 años	24	7	21	44
Entre 2 y 4 años	3	0	4	6
Más de 4 años	0	0	0	0
Ninguna	73	93	75	50
N	90	30	28	32

La tabla estadística deja las cosas bastante claras: casi las tres cuartas partes de los encuestados manifiesta no tener experiencia alguna en la enseñanza del inglés. Y otra cuarta parte dice que su dedicación a esta tarea es menor de dos años.

Esta tendencia aparece reflejada con cifras muy similares en 3ºB. Pero dicha tendencia salta hecha añicos en los otros dos grupos de clase. Por ejemplo, en 3ºA el 93% manifiesta con toda rotundidad no tener experiencia docente alguna de la lengua inglesa. En 3ºC la distribución de frecuencias presenta otro perfil, pues en este grupo la mitad afirma no haber dado clase de inglés nunca y otro 44% señala que su experiencia en la enseñanza de esta lengua es menor de dos años.

Si se estableciera una comparación entre estas dos tablas (5 y 6) se observaría que en la primera de ellas el 60% afirma no impartir clases de inglés en la enseñanza reglada, mientras que en la segunda de las tablas aparece un 73% que afirma no tener experiencia docente de inglés en la Enseñanza Primaria. Nos preguntamos por el motivo de esta diferencia, y una posible explicación es que algunos alumnos que imparten clases particulares han respondido afirmativamente en la tabla 5.

4.3.1.8 EXPERIENCIA DOCENTE EN ENSEÑANZA PRIMARIA

Aquí se recogen respuestas que pueden ampliar el volumen de alumnos que imparte docencia en alguna materia de la Enseñanza Primaria, en otras disciplinas que no sea el inglés. Entendemos que la propia experiencia como docentes les capacita para interiorizar mejor los nuevos conceptos sobre cómo impartir una materia, puesto que se apoyan en su experiencia y su conocimiento de los procesos de aprendizaje aunque no sea de inglés.

Tabla 7: Experiencia docente en la enseñanza primaria -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Menos de 2 años	43	73	18	38
Entre 2 y 4 años	4	0	11	3
Más de 4 años	2	0	4	3
Ninguna	51	27	67	56
N	90	30	28	32

En términos generales, la experiencia docente en Enseñanza Primaria se distribuye, por un lado, entre la mitad de los encuestados que dice no haber tenido nunca esa dedicación, y, por otro, en ese otro 43% que afirma haber dedicado menos de dos años a semejante labor. Esta tendencia, si observamos los datos, se rompe en todos los grupos, pues cada uno de ellos presenta una peculiar distribución. Así, en 3ºA podemos ver que casi las tres cuartas partes de este grupo manifiesta haber dedicado menos de dos años a realizar esta actividad. En 3ºB nos encontramos con que algo más de las dos terceras partes manifiesta no tener experiencia alguna en la Enseñanza Primaria. Finalmente, es 3ºC el grupo que más se adecua a la tendencia general, si bien las cifras sufren alguna leve alteración.

4.3.1.9 PROGRAMACIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL INGLÉS

A los alumnos se les pregunta por sus conocimientos sobre cómo se debe impartir una materia de idiomas. Frente al crecimiento en los últimos años del número de colegios bilingües o trilingües, se ha puesto mucho la atención en la necesidad de mejorar el nivel de idiomas del personal docente en los centros que fuera al mismo nivel que las nuevas exigencias lingüísticas. Sin embargo, se ha dejado la metodología (cómo se enseña a transmitir los conocimientos) como un factor secundario. Aquí se propone que el alumno tome conciencia de que la metodología es un procedimiento necesario, al mismo nivel que los conocimientos para poderlos transmitir.

Tabla 8: Preparación metodológica en la enseñanza del inglés -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Sí	49	60	32	53
No	13	10	18	13
No contesta	38	30	50	34
N	90	30	28	32

Prácticamente, la mitad de los alumnos afirma que en su programación de curso figura la enseñanza a través de los cuentos. Claro que algo más de la tercera parte de los alumnos no responde, siendo en 3ºB donde aparece el volumen más alto. Luego es posible señalar que los alumnos valoran poco los conocimientos metodológicos a la hora de aprender una lengua antes de iniciar su formación con el enfoque que se propone en este trabajo de investigación.

4.3.1.10 CUENTOS TRADICIONALES O LITERARIOS EN INGLÉS

Con la intención de conocer la cultura narrativo-tradicional de la cultura inglesa y teniendo en cuenta que a lo largo de esta investigación el cuento juega un papel destacado, se les propuso a los alumnos que indicaran tres cuentos tradicionales o literarios escritos en inglés que consideraran que podían ser interesantes para que los alumnos encontrasen una mayor facilidad a la hora de aprender esta lengua.

Los cuentos más señalados por los encuestados son, por este orden:

1. *Jack and the Beanstalk* (Jack y la mata de alubias).
2. *The Gingerbread Man* (La galleta de jengibre).
3. *Goldilocks and the Three Bears* (Ricitos de oro).

También aparecen otras obras favoritas, aunque gozan de menos predilección entre los estudiantes:

- *Alice's Adventures in Wonderland* (Alicia en el país de las maravillas).
- *Little Red Riding Hood* (Caperucita Roja).

- *Peter Pan*.
- *Robin Hood*.
- *The Three Little Pigs* (Los tres cerditos).
- *Mother Goose* (Mamá Ganso).
- *A Christmas Carol* (Cuento de Navidad)

4.3.2 ACTITUDES DEL ALUMNO FRENTE A LAS PROPOSICIONES FORMULADAS

La experiencia personal sobre la conveniencia de usar textos literarios o de literatura popular para aprender un idioma ayuda a comprender la dimensión que esto tiene en las prácticas docentes. Al desconocer los beneficios que esto puede aportar, el futuro maestro se resiste a una práctica que implica más preparación y cierta complejidad al elaborar el material para niños a través de textos reales, tanto orales como escritos²⁴¹.

Cuentos populares y literarios en el aprendizaje del inglés:

Al elegir los cuentos con que trabajaremos en el aula nos surge el planteamiento de las diferentes modalidades de textos que existen. En la encuesta les hemos preguntado por los cuentos populares y por los cuentos literarios puesto que ambos son material igualmente válido en el aprendizaje de segundas lenguas. Pero conviene matizar las diferencias que se dan.

Marisa Bortolussi²⁴² resume las divergencias entre uno y otro tipo de cuentos. Respecto al *cuento de tradición oral*, denominado por ella *popular*, sostiene que está formado por una sucesión de episodios, que están subordinados a los personajes. El cuento ofrece una visión maravillosa y simple de la realidad; resuelve problemas y conflictos; está situado en otro tiempo (rasgo que implica atemporalidad) y otro espacio y el lenguaje tiene un carácter impersonal (aunque cada narrador deja su impronta lingüística).

Del *cuento literario* explica que tiene un suceso único, que es más importante que los personajes. El texto presenta una actitud realista, es decir, un intento de captar el momento insólito; interroga sobre hechos, plantea problemas y conflictos; está enraizado en la realidad del narrador y posee un carácter personal e individual del lenguaje. La actitud del narrador no es siempre realista. El cuento literario, aunque sea infantil, no está muchas veces enraizado en la realidad del narrador, porque hay cuentos fantásticos, de ciencia ficción, surrealistas...; y el carácter personal e

²⁴¹ Cfr. COOPER, R.L. y FISHERMAN, J.A. (1977). A Study of Languages Attitudes. En: J.A. FISHERMAN, R.L. COOPER & CONRAD (eds.). *The Spread of English*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 239-276.

²⁴² Cfr. BORTOLUSSI, M. (1985): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.

individual del lenguaje se refiere a la forma fija lingüística que siempre presentan los cuentos de autor en contraste con los de tradición oral.

Respecto a la lectura de textos en inglés fueron formuladas varias preguntas. La primera estaba enunciada de la siguiente manera:

- **1.-“He utilizado la lectura de textos literarios para el aprendizaje de la lengua inglesa”.**

Tabla 9: Lectura de textos literarios

Total	%
1. Nada	9
2. Poco	14
3. Algo	47
4. Bastante	21
5. Mucho	8
6. NC.	1
N	90

Casi la mitad de los encuestados afirma haber leído “algo” los textos literarios en inglés. Algo más de la cuarta parte señala que ha dedicado “bastante” o “mucho” tiempo a la lectura de esos textos. Y, finalmente, otra cuarta rechaza en mayor o menor grado la lectura de textos literarios escritos en lengua inglesa.

Tabla 10: Lectura de textos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	5	9
2. Poco	10	17
3. Algo	50	45
4. Bastante	25	23
5. Mucho	10	6
6. NC.	0	0
N	20	70

En conjunto, parece que los varones manifiestan una dedicación algo mayor a la lectura de textos literarios, como lo prueba el hecho de que la mitad de ellos afirma hacerlo “algo”, junto a una cuarta parte que dice leer con “bastante” frecuencia, así como esa otra décima parte que indica que le presta “mucho” atención. Si se comparan esas cifras con las de las alumnas se apreciará que las que ellas presentan son inferiores. Y además, una cuarta parte de las mujeres afirma dedicar a esta tarea “poco” o “nada” de tiempo.

Tabla 11: Lectura de textos literarios -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	3	19	5
2. Poco	11	13	18
3. Algo	44	56	41
4. Bastante	31	13	18
5. Mucho	11	0	18
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

En todos los grupos de edad se refleja, por una parte, que la opción de respuesta más significativa es la de que los alumnos dedican “algo” de tiempo a la lectura de esos textos, si bien sobresale el segmento de 23 a 25 años, donde la cifra abarca a más de la mitad de los integrantes, y, por otra, debe señalarse que es también en este grupo donde aparece el sector más numeroso que afirma no gastar ninguna (“nada”) energía en realizar esta actividad.

Sin embargo, no se puede soslayar a ese bloque (42%) de 20-22 años que manifiesta “bastante” o “mucho” interés por la lectura.

Tabla 12: Lectura de textos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	22	6
2. Poco	13	25	6
3. Algo	43	39	57
4. Bastante	37	7	19
5. Mucho	7	7	9
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

La tendencia expresada anteriormente al analizar los datos presentados por las demás variables se mantiene en la distribución por cursos, aunque son los alumnos de 3ºC los que en mayor número manifiestan que sólo han consumido “algo” de tiempo en leer los mencionados textos.

Por otra parte, los de 3ºA indican que han dedicado “bastante” o “mucho” tiempo a esta tarea (43%). Llama la atención que es el curso de 3ºB el que menos se ha dedicado a esta tarea, pues sumando las cifras presentadas por los grados de respuesta “nada” o “poco” alcanzan casi la mitad de los encuestados (47%).

La segunda propuesta estaba así enunciada:

- **2.-"La lectura de cuentos tradicionales ha mejorado mi nivel de conocimiento de la lengua inglesa".**

Tabla 13: Lectura cuentos tradicionales

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	27
3. Algo	38
4. Bastante	33
5. Mucho	0
6. NC.	1
N	90

Por lo que respecta a la lectura de cuentos tradicionales ingleses como instrumento para mejorar el conocimiento de esa lengua, las cifras más elevadas corresponden a los indiferentes (38%) y a los que han dedicado "bastante" tiempo a su lectura (33%). Los que han prestado poca atención superan mínimamente la cuarta parte (27%).

Tabla 14: Lectura cuentos tradicionales -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	20	29
3. Algo	40	36
4. Bastante	35	35
5. Mucho	5	0
6. NC.	0	0
N	20	70

En conjunto, la variable intersexual muestra una distribución proporcional bastante equilibrada, aunque se percibe un leve mayor interés por parte de los varones respecto a la lectura de cuentos tradicionales.

Tabla 15: Lectura cuentos tradicionales -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	31	31	14
3. Algo	33	44	36
4. Bastante	36	25	50
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

Por su parte, la edad refleja que son los mayores de 25 años (50%) quienes afirman dedicar “bastante” tiempo a la lectura de cuentos.

La opción “algo” aparece de forma más acusada en el grupo de 23-25 años. Mientras que los que dedican “poco” esfuerzo a esta tarea son los dos grupos de edad más jóvenes, ambos con unas cifras que rondan la tercera parte de cada uno de ellos.

Tabla 16: Lectura cuentos tradicionales -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	4	0
2. Poco	17	39	25
3. Algo	40	32	41
4. Bastante	43	25	31
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

El grupo que parece más convencido del contenido de esta proposición es el de 3ºA, pues en él cerca de la mitad señala que es “bastante” conveniente, junto a un 40% que manifiesta que hacerlo es “algo” útil.

El grupo de 3ºC sigue una tendencia parecida, aunque en este caso los que manifiestan que es “bastante” conveniente alcanza el 31%. Por otro lado, son los alumnos de 3ºB los menos convencidos del contenido de este enunciado, ya que dos tercios manifiestan que la lectura de cuentos tradicionales es “algo” o “poco” conveniente para el aprendizaje de inglés.

La siguiente cuestión planteada estaba formulada en los siguientes términos:

- **3.-“Creo que sería eficaz utilizar un cuento o un relato en el proceso de aprendizaje del inglés con los alumnos”.**

Tabla 17: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje del inglés

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	0
3. Algo	3
4. Bastante	34
5. Mucho	62
6. NC.	1
N	90

Ante esta cuestión las respuestas son contundentes: cerca de dos tercios afirman que es muy (“mucho”) conveniente, y otra tercera parte sostiene que es “bastante”

necesario emplear cuentos o relatos en inglés para conocer mejor ese idioma. En definitiva, el 95% del conjunto total de alumnos manifiesta la necesidad y la conveniencia de dicha lectura.

Tabla 18: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	0	0
3. Algo	0	3
4. Bastante	55	31
5. Mucho	45	66
6. NC.	0	0
N	20	70

En esta ocasión, no se aprecia diferencia significativa entre alumnas y alumnos, ya que ambos géneros manifiestan unas posturas muy similares ante la utilización de cuentos o relatos para el aprendizaje del inglés.

Tabla 19: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	6	3	5
4. Bastante	36	41	32
5. Mucho	58	56	63
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

Algo similar a lo expuesto al comentar las cifras presentadas por la distribución sexual ocurre cuando entra en juego la edad. Los valores son altamente positivos, si bien debe advertirse que son los mayores de 25 años (cerca de las dos terceras partes) los que muestran una mayor convicción de la necesidad de utilizar estos relatos para aprender el idioma.

Tabla 20: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	3	0	6
4. Bastante	30	43	32
5. Mucho	67	57	59
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

Si se observan los resultados que presentan los tres grupos de alumnos se notará que la distribución es bastante equilibrada, pues si se contabilizan juntos los ítems “bastante” y “mucho” se apreciará que en todos ellos se supera con creces el 90%, tendencia que se manifestaba también en las anteriores variables. Aunque se da la circunstancia de que en 3ºB la totalidad de los alumnos defienden la utilización de los cuentos o de los relatos. No obstante, es en 3ºA donde dos terceras partes (67%) manifiestan el convencimiento de que la utilización de los mencionados instrumentos de aprendizaje es muy necesaria.

Posteriormente, se formularon dos cuestiones referidas a la Unidad Didáctica como base para el aprendizaje del idioma inglés.

La primera de ellas estaba formulada de la siguiente manera:

- **4.-“Es conveniente utilizar un texto literario como base de la Unidad Didáctica en el aprendizaje de una lengua”.**

Tabla 21: Texto literario base Unidad Didáctica

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	1
3. Algo	21
4. Bastante	56
5. Mucho	21
6. NC.	1
N	90

Las respuestas obtenidas son bastante contundentes. Más de las tres cuartas partes de los alumnos consideran que utilizar un texto literario es “bastante” o muy (“mucho”) necesario para aprender una lengua.

Tabla 22: Texto literario base Unidad Didáctica -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	0	1
3. Algo	30	20
4. Bastante	60	52
5. Mucho	10	27
6. NC.	0	0
N	20	70

Una mirada global permite observar que, en conjunto, no existen diferencias notables entre las actitudes de unos y otras, pues el grado de aceptación es bastante similar en ambos géneros.

Sin embargo, conviene señalar que entre las mujeres un poco más de la cuarta parte considera muy positivo utilizar un texto literario como base de la Unidad Didáctica.

Tabla 23: Texto literario base Unidad Didáctica -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	3	0	5
3. Algo	25	21	18
4. Bastante	50	63	50
5. Mucho	22	16	27
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

La misma tónica nos muestra la variable edad. La aceptación ("bastante"+ "mucho") presenta en todos los grupos unos índices muy similares, aunque si desmenuzamos un poco las cifras, podremos advertir que el grupo de 23-25 años considera "bastante" positivo la utilización del texto literario (63%), mientras que entre los mayores de 25 años aparece la cifra más elevada (27%) de quienes le conceden "mucho" importancia a esta cuestión. Pero si se observan las respuestas que presenta la opción "algo", se apreciará que los índices descienden conforme se incrementa la edad, oscilando entre el 25% correspondiente al grupo de 20-22 años y el 18% que alcanza entre los mayores de 25 años.

En otras palabras, el grupo de edad más joven es el que muestra una actitud un poco más indecisa ante la cuestión planteada.

Tabla 24: Texto literario base Unidad Didáctica -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	3
3. Algo	23	18	22
4. Bastante	47	75	47
5. Mucho	30	7	25
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

Como es obvio, la variable grupo de clase mantiene, en conjunto, la misma tónica general. Pero si se analizan las opciones de respuesta de una manera individualizada, podrá advertirse que la utilización de un texto literario es considerada "bastante" conveniente por todos los grupos de clase, aunque sobresale 3ºB donde las tres cuartas partes del total comparten esta opinión, frente a los otros dos grupos donde esta afirmación solamente es defendida por un

sector que no alcanza a la mitad de sus componentes. Ahora bien, si nos fijamos en el grado de respuesta “mucho” podemos observar que es 3ªA el que presenta las cifras más altas, con un 30% que sostiene esa convicción.

Las respuestas obtenidas a la siguiente proposición formulada en torno a la Unidad Didáctica:

- **5.-“Estoy familiarizado con la utilización de un texto literario como base de la Unidad Didáctica para enseñar inglés”,** son las que figuran a continuación:

Tabla 25: Familiarizado utilizando textos literarios

Total	%
1. Nada	19
2. Poco	31
3. Algo	41
4. Bastante	7
5. Mucho	1
6. NC.	1
N	90

Las contestaciones, observadas en conjunto, muestran poca convicción respecto a la proposición formulada, ya que algo menos de la mitad (41%) manifiesta que la utilización de un texto literario es “algo” importante para llevar a cabo la enseñanza de la lengua inglesa. Y además puede señalarse que casi un tercio (31%) opina que la familiarización con un texto literario es “poco” conveniente para enseñar inglés. Sin olvidar al segmento que sostiene una actitud de total rechazo ante la pregunta enunciada.

Tabla 26: Familiarizado utilizando textos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	5	19
2. Poco	30	34
3. Algo	50	39
4. Bastante	15	9
5. Mucho	0	0
6. NC.	0	0
N	20	70

La familiaridad con el texto literario aparece de un modo más manifiesto entre los chicos que entre las chicas, ya que entre éstas algo más de la mitad manifiesta no estar (“nada”+ “poco”) familiarizada con la utilización del texto literario.

Tabla 27: Familiarizado utilizando textos literarios -%

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	8	19	36
2. Poco	25	34	36
3. Algo	59	34	18
4. Bastante	8	13	5
5. Mucho	0	0	5
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

La variable edad presenta tres tendencias que merece la pena señalar. La primera, referida a los que manifiestan no estar “nada” familiarizados, indica que las proporciones se incrementan a medida que aumenta la edad, oscilando desde el 8 % correspondiente al grupo de 20-22 años hasta el 36% presentado por los mayores de 25 años.

El grado de respuesta “poco” sigue la misma tónica, si bien, en este caso, los volúmenes varían desde el 25% del sector más joven hasta el 36% del grupo de más edad.

Sin embargo, al referirnos a la opción “algo” la tendencia cambia de sentido: los porcentajes disminuyen conforme se incrementa la edad, desde el 58% que presenta el grupo de 20 a 22 años hasta el 18% correspondiente al sector de mayores de 25 años.

Tabla 28: Familiarizado con utilización textos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	20	22	16
2. Poco	30	35	28
3. Algo	43	36	44
4. Bastante	7	7	6
5. Mucho	0	0	3
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

La distribución por grupos de clase muestra la tendencia de que las frecuencias de rechazo (“nada”+“poco”) alcanzan su mayor significación en 3ºB donde más de la mitad de los integrantes expresan esta convicción. Si bien, por otro lado, es también en este mismo grupo donde la postura indiferente tiene menor aceptación.

Más adelante se planteó a los alumnos una pregunta sobre:

- **6.-"La utilización del texto literario para trabajar la morfología de la gramática de la lengua inglesa".** Las opiniones al respecto son las que aparecen a continuación:

Tabla 29: Trabajar gramática a nivel morfológico

Total	%
1. Nada	4
2. Poco	8
3. Algo	34
4. Bastante	40
5. Mucho	13
6. NC.	0
N	90

La lectura de los datos estadísticos permite afirmar que se aprecia un tono un poco más positivo en las respuestas a esta cuestión, ya que un 40% considera que es "bastante" apropiado utilizar un texto literario para aprender una lengua, mientras que otro tercio defiende que es "algo" conveniente.

Tabla 30: Trabajar gramática a nivel morfológico -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	10	1
2. Poco	10	7
3. Algo	15	40
4. Bastante	55	40
5. Mucho	10	12
6. NC.	0	0
N	20	70

El trabajo morfológico de la gramática parece que en conjunto muestra un mayor predicamento entre los varones, pues las respuestas más acordes ("bastante" + "mucho") con la proposición aparecen en el ámbito del sector masculino. Aunque, curiosamente, también entre ellos aparece el mayor índice de rechazo.

Tabla 31: Trabajar gramática a nivel morfológico -%

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	6	3	5
2. Poco	17	3	0
3. Algo	36	8	27
4. Bastante	33	50	46
5. Mucho	8	6	23
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

Una mirada global a la distribución porcentual que presenta la edad, nos permite advertir que son los mayores de 25 años los que manifiestan un mayor interés en trabajar la morfología de la gramática. Aunque es dentro del grupo de 20-22 años donde aparece el sector opuesto a esa tarea.

Tabla 32: Trabajar gramática a nivel morfológico -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	7	0	3
2. Poco	6	4	6
3. Algo	47	25	31
4. Bastante	30	54	41
5. Mucho	10	17	13
6. NC.	0	0	6
N	30	28	32

La distribución de frecuencias, según la variable grupo de clase, indica que es 3ºB el grupo que con mayor énfasis defiende esta proposición, porque más de la mitad (54%) sostiene que es “bastante” conveniente y otro 18% afirma que tiene “mucho” importancia utilizar un texto literario para trabajar la morfología de la gramática. Por el contrario, los alumnos de 3ºA se muestran más escépticos, ya que cerca de la mitad (47%) considera solamente que es “algo” apropiado.

La siguiente pregunta planteada en torno a la utilización de un texto literario, estaba formulada en los siguientes términos:

➤ **7.-“Utilizo el texto literario para trabajar la gramática léxico-semántica”.**

Tabla 33: Trabajar la gramática léxico-semántica

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	1
3. Algo	29
4. Bastante	56
5. Mucho	11
6. NC.	3
N	90

Como puede advertirse, las dos terceras partes de los encuestados manifiestan que utilizar el texto literario tiene “bastante” (56%) o “mucho” importancia (11%) a la hora de trabajar la gramática léxico-semántica. No obstante, existe otro 29% que adopta una postura más indiferente y sólo lo considera “algo” conveniente.

Tabla 34: Trabajar la gramática léxico-semántica -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	5	0
3. Algo	30	31
4. Bastante	60	56
5. Mucho	5	13
6. NC.	0	0
N	20	70

La variable referida al género presenta una distribución muy equilibrada entre las opiniones de las mujeres y las de los varones, sin que se perciban diferencias dignas de mención.

Tabla 35: Trabajar la gramática léxico-semántica -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	3	3	0
2. Poco	22	38	0
3. Algo	61	50	32
4. Bastante	14	9	55
5. Mucho	0	0	5
6. NC.	0	0	8
N	36	32	22

Al detenernos en la variable edad es posible observar que la aceptación de esta cuestión es más notable entre los mayores de 25 años (más de la mitad lo considera "bastante" necesario), mientras que los menos convencidos son los de 23 a 25 años, grupo en el que algo más de la tercera parte considera que tiene "poca" importancia utilizar el texto literario para trabajar la gramática léxico-semántica. Y la actitud que revela más indecisión presenta una tendencia bastante elocuente y significativa: los índices disminuyen a medida que se incrementan las edades. En otras palabras, el convencimiento de que es "algo" conveniente trabajar la gramática léxico-semántica es mayor entre los estudiantes de 20 a 22 años (61%), y menor (32%) entre los mayores de 25 años.

Tabla 36: Trabajar la gramática léxico-semántica -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	26	32	19
4. Bastante	67	57	46
5. Mucho	7	7	16
6. NC.	0	4	19
N	30	28	32

La conformidad con esta proposición aparece destacada en 3ºA, donde las tres cuartas partes aceptan la necesidad de utilizar el texto literario para trabajar la gramática léxico-semántica. Por contra, casi un tercio (32%) de los alumnos de 3ºB se muestra más indeciso pues opina que sólo es “algo” importante.

El léxico en la preparación de un texto:

El aprendizaje del léxico, así como su enriquecimiento, es un factor básico y fundamental en el dominio de una lengua. El caudal de voces, giros o modismos se encuentra, sin duda, con más facilidad y abundancia en los textos literarios, motivo por el que se presentó a los alumnos el siguiente enunciado:

- **8.-“La utilización de un texto literario supone un esfuerzo relevante en el aprendizaje del léxico”.**

Tabla 37: Utilizar texto literario aprendizaje léxico

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	9
3. Algo	9
4. Bastante	27
5. Mucho	53
6. NC.	1
N	90

Las contestaciones obtenidas son bastante elocuentes por sí mismas. Más de la mitad de los encuestados le concede “mucho” importancia (53%), mientras otra cuarta parte (27%) lo considera “bastante” conveniente. Respuestas que abarcan el 80% del total.

Tabla 38: Utilizar texto literario aprendizaje léxico -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	0	3
3. Algo	25	27
4. Bastante	65	56
5. Mucho	10	13
6. NC.	0	0
N	20	70

Una vez más, la distribución intergenérica presenta unos volúmenes muy similares entre alumnos y alumnas, aunque en esta ocasión el fiel de la balanza se inclina ligeramente del lado de los varones, que es donde se acentúan levemente las respuestas más positivas y acordes con la pregunta formulada.

Tabla 39: Utilizar texto literario aprendizaje léxico -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	3	0	0
2. Poco	6	0	5
3. Algo	8	44	27
4. Bastante	61	50	59
5. Mucho	22	6	9
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

La edad muestra una curiosidad: el grupo de los alumnos con edades comprendidas entre 20 y 22 años es el que con mayor convicción (“bastante” y “mucho” = 83%) afirma utilizar el texto literario para aprender el léxico de la lengua inglesa, y también el que presenta las cifras de mayor desinterés, aunque, obligado es indicarlo, las respuestas negativas alcanzan unos porcentajes muy pequeños (8%). La misma tónica se aprecia en los otros dos grupos de edad, aunque en el de 23-25 años no aparece ninguna respuesta que podamos considerar negativa, pero su grado de convicción no alcanza las cotas del grupo más joven, porque dentro de él aparece un 44% que considera sólo “algo” relevante la utilización del texto literario.

Tabla 40: Utilizar texto literario aprendizaje léxico -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	4	0
2. Poco	3	7	0
3. Algo	13	29	38
4. Bastante	74	42	46
5. Mucho	10	18	13
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

Las tendencias se invierten una vez más -como sucedió con las otras variables independientes- al entrar en juego el “grupo de clase”, pues si en la tabla de datos totales la supremacía la ostenta el sector que concede “mucho” importancia a la utilización de un texto literario, ahora predomina en todos los grupos la opinión de que es “bastante” conveniente para conocer mejor el vocabulario, aunque es en el grupo de 3ºA donde esta respuesta alcanza la cota más destacada (73%). Por otra parte, en los otros dos grupos adquiere mayor relevancia la opinión de quienes consideran esta proposición solamente como “algo” necesario, siendo en 3ºC donde presenta su cifra más destacada superando la tercera parte del mismo (38%).

Seguidamente se les propuso a los alumnos la siguiente proposición:

- **9.-“El alumno puede sentirse abrumado con las listas de vocabulario cuando se le presenta un texto”.**

Tabla 41: Listas de vocabulario

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	4
3. Algo	24
4. Bastante	41
5. Mucho	30
6. NC.	1
N	90

En esta ocasión, el grado de respuesta preferido por los estudiantes es el de “bastante”, seguido a bastante distancia por “mucho” y “algo”, que presentan unas proporciones semejantes. No obstante, las opiniones más positivas “bastante” y “mucho” superan los dos tercios del total de encuestados.

Tabla 42: Listas de vocabulario -%

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	10	3
3. Algo	25	23
4. Bastante	45	44
5. Mucho	20	30
6. NC.	0	0
N	20	70

El género indica que las mujeres se sienten algo más abrumadas con las listas de vocabulario cuando se enfrentan a un texto, pues las tres cuartas partes manifiestan “bastante” (44%) o “mucho” (30%) agobio.

Tabla 43: Listas de vocabulario -%

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	3	0	18
3. Algo	19	31	18
4. Bastante	50	38	41
5. Mucho	28	31	23
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

Por su parte, la edad refleja con bastante claridad que los que manifiestan sentirse más agobiados con las listas de vocabulario son los alumnos de 20-22 años. Entre ellos más de las tres cuartas partes se consideran “bastante” (50%) o muy (“mucho”) (28%) abrumados con esta actividad educativa. Por el contrario, los menos preocupados con esta cuestión parecen ser los alumnos mayores de 25 años.

Tabla 44: Listas de vocabulario -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	3	0	9
3. Algo	30	22	22
4. Bastante	47	46	31
5. Mucho	20	32	35
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

Similar tendencia a la analizada en los datos totales presenta la distribución por grupo de clase. La opción “bastante” es la preferida por los grupos de 3ºA y 3ºB. Mientras que en 3ºC la respuesta favorita es la de “mucho”, apoyada por algo más de un tercio de los componentes de ese grupo. Conjuntamente observados, los dos ítems mencionados superan los dos tercios de estudiantes en cada uno de los grupos, si bien en 3ºB supera las tres cuartas partes.

Relación entre significado y gramática:

La siguiente proposición estaba enunciada de esta forma:

- **10.-“El significado y la gramática tienen que ir unidos en la enseñanza y aprendizaje de un idioma”.**

Tabla 45: Significado y gramática unidos

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	4
3. Algo	14
4. Bastante	63
5. Mucho	16
6. NC.	2
N	90

En este caso, la opinión más aceptada es la que considera “bastante” necesaria (62%) esa unión entre el significado y la gramática para poder aprender una lengua.

Quedan muy lejos de este porcentaje las respuestas de quienes manifiestan que la mencionada unión tiene “mucho” importancia (16%) y la de los que le conceden

“algo” (14%). Pero en conjunto, no puede negarse que el nivel de aceptación es elevado, pues supera las tres cuartas partes del total de alumnos.

Tabla 46: Significado y gramática unidos -%-

Género	%	%
1. Nada	0	4
2. Poco	0	14
3. Algo	20	15
4. Bastante	60	57
5. Mucho	15	10
6. NC.	5	0
N	20	70

La variable intergenérica no presenta diferencias muy llamativas con la tendencia expresada antes, aunque la aceptación de esta pregunta es mayor entre los varones que entre las mujeres.

Tabla 47: Significado y gramática unidos -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	8	0	5
2. Poco	17	0	4
3. Algo	61	13	14
4. Bastante	11	66	59
5. Mucho	3	19	18
6. NC.	0	2	0
N	36	32	22

Los índices de mayor aceptación (“bastante”+ “mucho”), según la variable edad, corresponden a los dos grupos mayores de 22 años, aunque sobresale el de 23-25 años. Por otra parte, el grupo de edad 20-22 años, no sólo presenta las mayores cifras de indiferencia, ya que cerca de las dos terceras partes reconocen solamente estar “algo” de acuerdo, sino que, además, la cuarta parte de ellos confiesa que esta cuestión les interesa “poco” o “nada”.

Tabla 48: Significado y gramática unidos

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	3	0	3
2. Poco	3	0	6
3. Algo	30	7	6
4. Bastante	47	61	81
5. Mucho	17	29	0
6. NC.	0	3	4
N	30	28	32

Al detenernos en la variable 'grupo de clase', se percibe que la tónica preferencial se mantiene, aunque las cifras se alteran de manera sobresaliente en 3ºC donde la opción de respuesta "bastante" alcanza el 81%. La convicción de que el significado y la gramática deben ir unidos en el aprendizaje de un idioma tiene "mucho" importancia en 3ºB, donde supera la cuarta parte de las respuestas. En tanto que la opinión de que solamente tiene "algo" de conveniente es mayor en 3ºA (30%). Pero en conjunto, el grado de aceptación más notable ("bastante"+ "mucho") corresponde a 3ºB.

Oralidad en los textos escritos:

Continuando con este proceso, se formularon a los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II tres preguntas referidas a la oralidad en el trabajo con textos auténticos narrativos. En ellos encontramos situaciones para practicar la destreza oral, tales como repetir la historia, representar los diálogos, etc.

En las preguntas se les hace reflexionar sobre una carencia en las aulas de idiomas como es la práctica del habla. La destreza oral es una aptitud muy compleja en la que no solamente se trata de leer en voz alta o ejercitar los diálogos y los problemas lingüísticos que pueden aparecer, sino también los problemas afectivos como por ejemplo la inseguridad de pronunciar las palabras correctamente y/o el sentimiento embarazoso cuando el alumno lee en voz alta y los demás están escuchando. Además, es importante usar material auténtico, por ejemplo, artículos y programas radiofónicos²⁴³ o grabaciones de internet.

En esta investigación se pretende indagar si existe incompatibilidad a la hora de trabajar lo oral junto con lo escrito, o si, por el contrario, existe algún tipo de complementariedad que ayude a conectar al alumno desde el texto oral (más espontáneo en alumnos jóvenes) al escrito para adentrarle así en la instrucción de la lectura y literatura. Por eso se preguntó a los estudiantes su opinión sobre este enunciado:

²⁴³ Cfr. PETERSSON, L. (2010). *La destreza oral ¿Cómo estimular a los alumnos a hablar?* Göteborgs Universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23862/1/gupea_2077_23862_1.pdf [consultado el 11 de febrero de 2012].

➤ **11.-"A partir de un texto escrito se puede trabajar la oralidad".**

Tabla 49: Trabajar la oralidad

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	1
3. Algo	10
4. Bastante	44
5. Mucho	43
6. NC.	1
N	90

Las respuestas más positivas "bastante" y "mucho" acaparan el interés de la mayoría del conjunto de los alumnos conjunto con un reparto muy similar.

Tabla 50: Trabajar la oralidad -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	5	0
3. Algo	20	4
4. Bastante	35	54
5. Mucho	40	41
6. NC.	0	1
N	20	70

La tendencia expresada anteriormente sigue estando presente en la distribución intersexual, aunque aparece más acentuada entre las mujeres que entre los varones.

Tabla 51: Trabajar la oralidad -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	8	12	8
4. Bastante	50	47	46
5. Mucho	42	41	46
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

Al detenernos en la variable grupo de clase no es posible establecer diferencias significativas, porque la distribución porcentual del grado de aceptación es bastante similar en todos los grupos.

Tabla 52: Trabajar la oralidad -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	3
3. Algo	7	14	9
4. Bastante	40	46	44
5. Mucho	53	40	41
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

En los tres grupos estudiados se mantiene la misma tendencia expresada al abordar los datos del conjunto total, si bien 3ºA, no sólo destaca porque más de la mitad de los alumnos considera que tiene mucha importancia trabajar la oralidad a partir de un texto escrito, sino también porque es el grupo que con más decisión acepta la proposición.

La siguiente cuestión planteada, venía expresada en estos términos:

➤ **12.-"He utilizado la destreza oral en un texto escrito".**

Tabla 53: Destreza oral en texto escrito

Total	%
1. Nada	6
2. Poco	16
3. Algo	36
4. Bastante	31
5. Mucho	11
6. NC.	0
N	90

Ante esta pregunta se dispersan un poco las respuestas. La opción preferida es la que indica indecisión o indiferencia. Pero si atendemos a las actitudes que muestran una conducta más acorde ("bastante"+"mucho") con la proposición enunciada, apreciaremos que afectan a un 42%. Frente a esa otra quinta parte ("nada"+"poco") que manifiesta su rechazo con mayor o menor intensidad.

Tabla 54: Destreza oral en texto escrito -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	6
2. Poco	25	13
3. Algo	30	37
4. Bastante	40	34
5. Mucho	5	10
6. NC.	0	0
N	20	70

Ninguna diferencia significativa puede extraerse de la variable sexual, pues las cifras presentadas tanto por varones como por mujeres son muy similares. En otras palabras, la tendencia expuesta antes sigue los mismos derroteros y no sufre alteraciones dignas de ser mencionadas. Aunque, quizá, sea oportuno mencionar a la cuarta parte de los varones que afirman haber empleado “poco” la destreza oral.

Tabla 55: Destreza oral en texto escrito -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	6	5
2. Poco	14	22	9
3. Algo	47	31	27
4. Bastante	31	38	41
5. Mucho	8	3	18
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

Al entrar en juego la variable edad, se puede observar que los índices de respuesta más significativos corresponden a los grados de respuesta “algo” y “bastante”. Respecto del primero de ellos, cabe señalar que los porcentajes disminuyen conforme se incrementan las edades, oscilando desde el 47% de los alumnos de 20-22 años hasta el 27% alcanzado por los mayores de 25. Por lo que atañe a la opción de respuesta “bastante”, la tendencia cambia con relación a la anterior, ya que en este caso se invierten los términos. Es decir, en esta ocasión los índices aumentan a medida que se incrementa la edad, de modo que las tasas varían desde el 30% que presenta el grupo de 20-22 años hasta el 41% que alcanzan los mayores de 25. Sin embargo, si atendemos a las dos opciones de respuesta que muestran mayor conformidad con el enunciado se hará patente que son los mayores de 25 los que de mejor modo aceptan la tarea propuesta.

Tabla 56: Destreza oral en texto escrito -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	6	4	6
2. Poco	10	28	9
3. Algo	57	32	19
4. Bastante	27	25	47
5. Mucho	0	11	16
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

La distribución por grupos de clase presenta algunos extremos que han de tenerse en cuenta. Así, aparece que algo más de la mitad de los estudiantes de 3ºA muestra una actitud indiferente ante la actividad propuesta. Por otro lado, en 3ºB

se encuentra el sector (33%) que mayor rechazo manifiesta. Y, por último, es 3º el grupo que muestra mayor inclinación a realizar esta actividad educativa, dado que casi las dos terceras partes aceptan la proposición.

La tercera cuestión planteada sobre esta técnica para mejorar la oralidad decía así:

➤ **13.-"He escuchado narraciones de cuentos para trabajar la destreza oral".**

Tabla 57: He escuchado cuentos narrados

Total	%
1. Nada	6
2. Poco	10
3. Algo	54
4. Bastante	17
5. Mucho	11
6. NC.	2
N	90

No parece que la audición de narraciones de cuentos sea una actividad demasiado practicada por los encuestados, como lo prueba el hecho de que algo más de la mitad de ellos adopte una actitud indiferente, al señalar que este sistema de aprendizaje tiene solamente "algo" de utilidad para conocer mejor un idioma. Además, las posturas más receptivas únicamente son señaladas por la tercera parte de los alumnos. Ante esta situación expuesta, no cabe duda de que a lo largo del curso 2010-2011 será necesario insistir para que mejoren su dedicación a esta tarea. Algo similar a lo que sucederá con otras actividades pedagógicas que ya nos hemos encontrado o que encontraremos a lo largo del devenir de este análisis.

Tabla 58: He escuchado cuentos narrados -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	5	3
2. Poco	5	11
3. Algo	65	54
4. Bastante	20	16
5. Mucho	0	14
6. NC.	5	2
N	20	70

Trabajar la destreza oral utilizando narraciones de cuentos es una actividad que encuentra un mayor apoyo por parte de las alumnas.

Entre éstas, aparece cerca de una tercera parte que considera "bastante" o "mucho" la aceptación de esta propuesta. En tanto que entre los alumnos son prácticamente dos tercios los que manifiestan que esta actividad solamente es "algo" conveniente.

Tabla 59: He escuchado cuentos narrados -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	8	0	9
2. Poco	6	12	13
3. Algo	50	66	46
4. Bastante	19	16	18
5. Mucho	14	6	14
6. NC.	3	0	0
N	36	32	22

Parece que es el grupo de edad de 23-25 años el que reconoce una mayor indiferencia ante la pregunta formulada, ya que en él aparecen dos tercios que indican que esta actividad solamente es “algo” necesaria para aprender la lengua inglesa.

Mientras que el volumen de los que han adoptado una postura más receptiva (“bastante” o “mucho”) aparece con mayor énfasis tanto entre los de 20-22 años como en los mayores de 25, que exponen ambos unas frecuencias prácticamente iguales. Aún así, parece obligado indicar que el grupo de los de mayor edad es el que presenta la mayor tasa de desacuerdo con la proposición, pues la quinta parte de este grupo afirma que las narraciones de cuentos sirven “poco” o “nada” para trabajar la destreza oral.

Tabla 60: He escuchado cuentos narrados -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	3	7	6
2. Poco	3	18	9
3. Algo	50	46	50
4. Bastante	20	25	6
5. Mucho	24	0	25
6. NC.	0	4	4
N	30	28	32

Al observar los datos mostrados por esta tabla estadística, llama la atención el alto grado de indiferencia que presenta cada uno de los grupos de clase, pues en 3ºA y en 3ºC alcanza a la mitad de los componentes y en 3ºB se acerca mucho. Por otro lado, 3ºA es el grupo de clase que manifiesta un mayor convencimiento sobre la importancia de esta técnica educativa para llevar a cabo el aprendizaje del inglés, ya que en él aparece un 44% que sostiene una actitud positiva ante la cuestión planteada (“bastante” o “mucho”). Además, debe señalarse también que 3ºB es el grupo menos afecto con la proposición, pues una cuarta parte le concede solamente “poca” o “ninguna” importancia.

Pronunciación y textos literarios:

Los profesores con sensibilidad para desarrollar y practicar la pronunciación en clase destinan una parte importante de tiempo y energía en sonidos aislados, acompañados de explicación y repetición, sacrificando (todos lo hemos experimentado) tiempo de nuestras sesiones para esa labor que consideramos importante en detrimento de los contenidos programados. Y, sin embargo, cuando llegamos a la fase de trabajar en contextos reales, frases completas, con cuentos o poemas, recogiendo los frutos de esa dedicación, pensamos que no nos queda tiempo para esos menesteres, sin poder reforzar la confianza que nuestros alumnos adquieren cuando reproducen frases enteras con significado, poemas, trabalenguas, donde la diversión consiste en jugar con los sonidos y las palabras²⁴⁴.

La meta principal que tiene la mayoría de alumnos al aprender un idioma, en este caso el inglés, es poder llegar a comunicarse de una manera efectiva. Aprender inglés es aprender una nueva forma de expresar lo que sentimos y tenemos en mente. Si el sonido de una palabra no se pronuncia correctamente podría causar confusiones y malentendidos ya que el receptor entendería incorrectamente.

La pronunciación va más allá de simplemente pronunciar unas palabras aisladas. Intervienen también la acentuación (lo que se denomina *word stress*), la entonación y lo que es más importante la unión entre las palabras (o *word link*). El *word link* es una de las causas por las que el alumno no llega a entender un texto si no es leyéndolo. Cuando nos sentimos seguros al pronunciar algo queremos hablar e interactuar más. Por tanto, los beneficios de una buena pronunciación ayudan a una participación y mejora del aprendizaje²⁴⁵. Por tanto, la siguiente cuestión se les planteaba de este modo:

➤ **14.-"He mejorado mi pronunciación trabajando con textos literarios".**

Tabla 61: He mejorado mi pronunciación

Total	%
1. Nada	9
2. Poco	14
3. Algo	46
4. Bastante	22
5. Mucho	8
6. NC.	1
N	90

²⁴⁴ BOBKINA, J. y FERNÁNDEZ DE CALEYA, M. (2010). *Fonética inglesa práctica*. Madrid. Editorial CCS, p. 11.

²⁴⁵ La importancia de la pronunciación en inglés. <http://www.inglestotal.com/importancia-pronunciacion-en-ingles-english-pronunciation> [consultado 20 de Noviembre de 2011].

Nuevamente, la alternativa de respuesta más subrayada por los estudiantes es la indiferente, de modo que se puede destacar ese 46% que sostiene que este método es solamente “algo” adecuado para mejorar la pronunciación.

También debe ser resaltado ese 30% que defiende que trabajar con textos facilita “bastante” o “mucho” el perfeccionamiento de la pronunciación.

Tabla 62: He mejorado mi pronunciación -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	10	9
2. Poco	5	17
3. Algo	60	44
4. Bastante	20	23
5. Mucho	5	7
6. NC.	0	0
N	20	70

La misma tendencia se observa al analizar los resultados que presenta la variable intersexual, si bien se percibe más acentuada en las mujeres que en los varones. Ya que entre ellas casi la tercera parte manifiesta que trabajar con textos literarios favorece la mejora de la pronunciación “bastante” o “mucho”.

Aunque también aparece que la cuarta parte del grupo femenino manifiesta exactamente lo contrario, es decir, que manejar textos literarios sirve “poco” o “nada”.

Tabla 63: He mejorado mi pronunciación -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	14	3	9
2. Poco	14	19	9
3. Algo	44	50	46
4. Bastante	25	25	18
5. Mucho	3	3	18
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

En la distribución por edades continuamos viendo la tendencia general ya expresada anteriormente, que se hace algo más relevante en el grupo de 23 a 25 años. Donde aparecen las posturas más discordes es en el grupo de 20-22 años, pues en este caso algo más de la cuarta parte dice servirle “poco” o “nada”. Y, por

el contrario, las posturas más acordes corresponden a los mayores de 25, grupo donde esta actitud es refrendada por algo más de la tercera parte.

Tabla 64: He mejorado mi pronunciación -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	2	10	13
2. Poco	17	18	9
3. Algo	47	50	41
4. Bastante	27	18	22
5. Mucho	7	4	13
6. NC.	0	0	2
N	30	28	32

El reparto porcentual según los grupos de clase muestra las mismas características expresadas más arriba, con la salvedad de que es la mitad de los alumnos de 3ºB la que sostiene con mayor énfasis que este sistema de aprendizaje es “algo” conveniente, aunque los otros dos grupos mantienen una opinión porcentualmente similar. En tanto que las actitudes más acordes con la proposición formulada aparecen en 3ºA y en 3ºC.

La mejora de la entonación en el trabajo con textos escritos:

El campo de la entonación depende de los hábitos expresivos de cada lengua. La relación que existe entre la entonación y los otros medios expresivos puede variar de unas lenguas a otras. La entonación nos permite, desde el punto de vista funcional, distinguir enunciados diversos como afirmación, pregunta, exclamación... Desde el punto de vista sociolingüístico, como apunta Alberto Carcedo González, de la Universidad de Turku (Finlandia), en su artículo *Enseñar la entonación: consideraciones en torno a una destreza olvidada*²⁴⁶, la entonación cumple también un importante papel, pues, además de la información estrictamente personal – sexo, edad o estado de ánimo– nos proporciona procedencia geográfica, grupo social o nivel cultural. Mediante la entonación, el hablante confiere al enunciado, intencionadamente, unos valores significativos determinados: afirmativo, interrogativo o exclamativo, pero, además, aparecen unos valores expresivos que no necesariamente son intencionados. Para el oyente, sin embargo, encierran un cierto valor semántico en cuanto a exponentes de la personalidad del hablante, su estado emocional o físico. Por ejemplo, una entonación ascendente puede indicar una actitud determinada –incredulidad o indecisión–, así como una emoción –alegría o ansiedad. Las emociones son involuntarias, pero también pueden

²⁴⁶ CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1994) *Enseñar la entonación: Consideraciones en torno a una destreza olvidada*. En: ACTAS IV. ASELE. Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aele/pdf/04/04_0257.pdf [consultado el 29 de diciembre 2011].

esconderse o fingirse. Las actitudes, por el contrario, son intencionadas y dependen de la razón. Así lo subrayó Eugenio Martínez Celdrán en 1989²⁴⁷ para ilustrar el importante papel de la entonación y transformación que ocurre en el significado de la frase al añadir otros medios como gestos.

La tercera de las cuestiones planteadas en este apartado decía así:

➤ **15.-"He mejorado mi entonación trabajando con textos escritos".**

Tabla 65: He mejorado mi entonación

Total	%
1. Nada	6
2. Poco	23
3. Algo	41
4. Bastante	24
5. Mucho	5
6. NC.	1
N	90

Tampoco aquí aparece muy definido el convencimiento de los encuestados con esta propuesta. La respuesta más destacada ("algo") se acerca a la mitad de los alumnos, y a ésta le siguen, por una parte, los que opinan que tiene "bastante" o "mucho" importancia esta técnica para mejorar la entonación y, por otro quienes muestran un rechazo más o menos explícito, ya que en cada uno de casos la cifra supera la cuarta parte del conjunto.

Tabla 66: He mejorado mi entonación -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	5
2. Poco	10	26
3. Algo	60	37
4. Bastante	30	26
5. Mucho	0	6
6. NC.	0	0
N	20	70

Parece que los varones están más convencidos de que su entonación ha mejorado "algo" (60%) o "bastante" (30%) al trabajar con textos escritos. Las cifras de aceptación de la propuesta que presentan las mujeres son prácticamente iguales a las de ellos; pero en las actitudes de rechazo sobresale también el género

²⁴⁷ MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989). *Fonología general y española*. Barcelona: Teide. p. 79.

femenino, donde cerca de un tercio manifiesta que tal actividad las ha servido para “poco” o, sencillamente, para “nada”.

Tabla 67: He mejorado mi entonación -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	6	0	18
2. Poco	19	25	18
3. Algo	44	47	23
4. Bastante	28	22	36
5. Mucho	3	6	5
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

El grupo de edad que rompe la tendencia general es el de los mayores de 25. Algo más de la tercera parte expresa su descontento con esta técnica de aprendizaje, pues manifiesta con más intensidad que sirve “poco” o “nada”. Pero curiosamente, también dentro de este grupo aparece un 41% que la considera “bastante” o “muy” apropiada para mejorar la entonación.

Tabla 68: He mejorado mi entonación -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	3	4	9
2. Poco	30	32	9
3. Algo	27	43	53
4. Bastante	33	21	16
5. Mucho	7	0	9
6. NC.	0	0	4
N	30	28	32

El rumbo expuesto anteriormente se mantiene en 3ºC y 3ºB. En estos dos grupos la opción preferida es la de indiferencia, con cifras que se acercan o superan a la mitad de los alumnos. Sin embargo, en 3ºA conviene advertir que un 40% manifiesta que los textos escritos han contribuido a mejorar su entonación. Pero por otra parte, en 3ºA y 3º B hay que indicar que una tercera parte en cada caso se decanta por considerar ese método “poco” o “nada” útil para el fin propuesto.

El aprendizaje comunicativo:

Avanzando en nuestro análisis sobre las diversas técnicas que favorecen el aprendizaje del inglés, se formuló a los alumnos un par de preguntas relativas al aprendizaje comunicativo.

La enseñanza de un segundo idioma ha experimentado muchos cambios en los últimos años debido a un nuevo concepto que surge de la unión, por una parte, de la lengua y la manera de ver el conocimiento y, por otra, de su procesamiento en la mente humana. Las tareas comunicativas surgen, pues, como una vía palpable de la incorporación de la realidad al aula. Favorecen, además, el protagonismo del alumno y le ofrecen la oportunidad de utilizar los conocimientos que ya posee de otras materias o de su propia realidad, para ir solucionando las dificultades que la tarea le va planteando. Esta práctica le formará para que, en el futuro, adquiera competencias comunicativas en su desarrollo personal, emocional y profesional²⁴⁸.

La competencia comunicativa integral, según Arturo Pulido²⁴⁹, es la habilidad del que aprende una lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas surgió en los años setenta. Esta nueva forma de enseñanza se basa en el uso de la lengua como un medio de comunicación. El objetivo final se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa. En la práctica, este enfoque debe tener un carácter flexible y los mensajes tienen que presentarse contextualizados de tal manera que se prime decir algo a alguien en una determinada situación²⁵⁰.

Los juegos de rol (*role plays*) o simulaciones, consisten en hacer que el alumno interprete el papel de un determinado personaje en una situación imaginaria tomada de la vida real o de una escena de un relato, "proporcionándole para ello una serie de datos muy precisos sobre la manera de ser y el comportamiento que de dicho personaje queremos que reproduzca en su actuación"²⁵¹. Según Harmer²⁵², pueden emplearse para alentar la fluidez oral en general o preparar a los estudiantes a situaciones específicas que podrán vivir en el futuro o que viven en el momento presente al afrontar un relato escrito. Les ayuda a situarse en el texto y a recoger toda la información viable a través del cuento para realizar la actividad lo mejor posible. También les ofrece la posibilidad de ser tan creativos como ellos consideren que la simulación lo permita. Suponen primero, una gran

²⁴⁸ Cfr. GARCÍA MADRUGA, J.A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En: COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, pp. 81-92

²⁴⁹ Cfr. PULIDO DÍAZ, A. (2004). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escolares de 6º grado de la escuela primaria pinareña*. Tesis al grado en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004. <http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa.shtml>

²⁵⁰ MURADO BOUSO, J.L. (2010). *Didáctica del Inglés en Educación Infantil*. Vigo: Ideas Propias Editorial, p. 69.

²⁵¹ BESTARD MONROIG, J. (1985). *La enseñanza del inglés a los niños*. Madrid: Edi-6, p. 70.

²⁵² HARMER, J. (2007). *Op. Cit.*, p. 352.

fuente de diversión y motivación; segundo, ayudan a dar confianza a los alumnos tímidos o inseguros a expresarse y comportarse con decisión y seguridad en una segunda lengua sin que tomen ninguna responsabilidad sobre la forma en que se expresan o en el contenido de lo que dicen y, tercero, amplía los límites del aula, incorporando al mundo dentro de ella, pudiendo utilizar más registros y situaciones.

En la primera de ellas se les consultaba sobre si trabajan:

➤ **16.-"El aprendizaje comunicativo en un libro de texto igual que en un texto literario".**

Tabla: 69: Se trabaja el aprendizaje comunicativo

Total	%
1. Nada	11
2. Poco	46
3. Algo	29
4. Bastante	9
5. Mucho	1
6. NC.	4
N	90

La respuesta más extendida indica que "poco" o "nada" tiene que ver trabajar el aprendizaje comunicativo con un libro de texto o con uno literario. Aunque aparece otro sector de los encuestados que opinan que la utilización de uno u otro de los instrumentos que se les proponen tiene "algo" de similitud.

Tabla 70: Se trabaja el aprendizaje comunicativo -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	20	10
2. Poco	25	53
3. Algo	25	31
4. Bastante	25	3
5. Mucho	5	0
6. NC.	0	3
N	20	70

En el caso de los varones las respuestas clarifican poco su actitud ante la cuestión planteada, pues las respuestas aparecen bastante dispersas y no aportan nada. Las mujeres, por su parte, parecen que tienen las ideas un poco más claras, pues cerca de las dos terceras partes manifiestan que "poco" o "nada" diferencia trabajar el aprendizaje comunicativo con un texto literario o con un libro de texto.

Tabla 71: Se trabaja el aprendizaje comunicativo -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	11	2	4
2. Poco	50	63	32
3. Algo	31	22	4
4. Bastante	6	13	46
5. Mucho	0	0	14
6. NC.	2	0	0
N	36	32	22

La variable edad muestra, por una parte, que en el grupo de 23-25 años cerca de dos terceras partes piensa que existe poca diferencia entre realizar esa actividad con uno u otro instrumento de aprendizaje. Y, por otra, que un 60% de los mayores de 25 manifiesta su convencimiento de que existe una notable diferencia.

Tabla 72: Se trabaja el aprendizaje comunicativo -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	23	7	3
2. Poco	40	54	47
3. Algo	23	29	34
4. Bastante	10	7	6
5. Mucho	3	0	0
6. NC.	1	3	10
N	30	28	32

3ºB es el grupo que más enfatiza (algo más de la mitad de sus integrantes) que en "poco" se parece la utilización de un libro de texto con el uso de un texto literario para realizar el aprendizaje comunicativo. Ahora bien, parece que son los alumnos de 3ºA los que menos convencidos están con esta proposición, ya que la suma de las respuestas correspondientes a los grados de respuesta "poco" con el de "nada" abarca casi a las dos terceras partes de dicho grupo.

La interacción es fundamental en el aula de idiomas, no sólo es importante el *input* que uno recibe sino el *output* significativo que los alumnos producen en un proceso de refinamiento progresivo del idioma. Por eso es necesaria una comunicación en dos direcciones; de ahí que los profesores organicen a los educandos en grupos de trabajo cooperativo de tal manera que cada uno pueda construir su conocimiento del idioma de una forma activa y lo más real posible. Como apunta Orquídea Benítez Menéndez, de la Universidad de Pinar del Río (Cuba): "La tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura

cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo²⁵³. La competencia comunicativa se adquiere cuando el alumno es capaz de dominar las reglas gramaticales de una lengua y con ello crear oraciones bien construidas, así como la competencia de saber en qué momento estas construcciones pueden decirse y a quién²⁵⁴. Los alumnos se encuentran con gran cantidad de diálogos entre los personajes del relato y eso les proporciona ocasiones para interpretar y reproducir situaciones parecidas a las que los personajes están viviendo. Intentando precisar un poco más la cuestión anterior, se enunció otra proposición donde se interroga a los encuestados sobre si han:

- **17.-"He aplicado en mi proceso personal de aprendizaje un enfoque comunicativo con un texto literario".**

Tabla 73: Enfoque comunicativo con un texto literario

Total	%
1. Nada	7
2. Poco	42
3. Algo	44
4. Bastante	6
5. Mucho	0
6. NC.	1
N	90

En general, la aplicación de este modelo de aprendizaje de la lengua ha tenido poca relevancia entre los estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, ya que las respuestas preferidas señalan actitudes de indecisión (44%) o de rechazo ("poco" o "nada") (49 %). En resumen, las actitudes manifestadas por los estudiantes causan, como sucedió en otras preguntas, una gran decepción, lo cual hará necesario una mayor dedicación a esta tarea.

Tabla 74: Enfoque comunicativo con un texto literario -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	5	7
2. Poco	30	46
3. Algo	50	44
4. Bastante	10	3
5. Mucho	0	0
6. NC.	5	0
N	20	70

²⁵³ BENÍTEZ MENÉNDEZ, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Ibero-Americana de Educación*, número 42. <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm> [consultado el 13 de mayo 2012].

²⁵⁴ MURADO BOUSO, J.L. (2010). *Op. Cit.*, p. 136.

Las respuestas presentadas por ambos géneros no presentan matizaciones demasiado significativas a la tendencia general expresada antes. Aunque quizá puede señalarse que son las mujeres las que con menor entusiasmo han utilizado el texto literario para llevar a cabo el aprendizaje comunicativo.

Tabla 75: Enfoque comunicativo con un texto literario -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	8	13	55
2. Poco	50	31	27
3. Algo	39	56	18
4. Bastante	0	0	0
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	3	0	0
N	36	32	22

Los estudiantes que más han utilizado el texto literario para aprender el aprendizaje comunicativo son los de 23-25 años, grupo en el que más de la mitad señala que lo han utilizado "algo". Con una menor intensidad se manifiesta el grupo de edad de 20-22 años, ya que la mitad manifiesta haberlo empleado "poco". Respecto a esta anterior opción de respuesta se observa cómo las cifras descienden conforme avanza la edad. Y, por último, entre los mayores de 25 años, más de la mitad afirma que no ha utilizado "nada" el libro de texto para aprender esa técnica.

Tabla 76: Enfoque comunicativo con un texto literario -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	7	7	6
2. Poco	43	57	28
3. Algo	43	32	56
4. Bastante	7	4	6
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	0	0	4
N	30	28	32

La variable grupo de clase no hace más que reforzar la orientación antes señalada. Es decir, los alumnos han utilizado solamente "poco" o "algo" el aprendizaje comunicativo con un texto literario. Aunque cabría hacer dos matizaciones. Por un lado, más de la mitad de 3ºB afirma haber utilizado "poco" el libro de texto y, por otro, más de la mitad de los alumnos de 3ºC señala que lo ha empleado "algo".

Diálogos y fluidez en los relatos para trabajar la segunda lengua:

Una buena pronunciación no significa sólo reproducir correctamente sonidos individuales o palabras aisladas. Los sonidos de las palabras cambian cuando se

conectan con otra. Esta es una de las cuestiones en las que tenemos que entrenar a los alumnos cuando les enseñamos pronunciación.

La fluidez se refuerza al hacer que los alumnos digan frases tan rápido como puedan, empezando despacio y acelerando la velocidad de las mismas. También se consigue, según Harmer²⁵⁵, haciendo que interpreten diálogos y reproduciendo escenas de las obras literarias que leen. Si les damos el apoyo suficiente, también les haremos tomar conciencia de los hábitos y costumbres del habla de los hablantes nativos y les ayudaremos a mejorar su fluidez en la expresión oral. La mayoría sabe reconocer cuando alguien se muestra sorprendido, entusiasmado o aburrido; de igual manera, distinguimos cuando alguien pregunta algo o, por el contrario, afirma algo que conoce. Una de nuestras tareas de profesor es dar entonces a los estudiantes oportunidades y presentar situaciones para que reconozcan los distintos estados de ánimo o intenciones con audios auténticos o adaptados, para que los alumnos los tomen como modelos, pidiendo que sean conscientes de las diferencias y que los imiten y articulen.

Una de las actividades que realizaron los alumnos que fueron encuestados es la grabación visual y audio de diferentes monólogos divulgativos en internet²⁵⁶ o diálogos representados del propio cuento. Los resultados se mostraban al resto de la clase que realizaba una evaluación de los trabajos de sus compañeros (*"peer evaluation"* o evaluación entre iguales). Las rúbricas que se tenían en cuenta eran sobre aspectos como: la entonación, el acento, la fluidez, la puesta en escena, la dificultad, lenguaje corporal, similitud con el modelo, etc. Todo ello mostraba que una buena puesta en escena no implica solamente el nivel gramatical, sino elementos como los mencionados. El propio alumno podía "verse y escucharse" y compararse con sus compañeros y esto le facilitaba la autoevaluación, motor indispensable para la mejora y el aprendizaje autónomo.

La necesidad de conocer cómo han enfocado estos estudiantes el aprendizaje del inglés oral, obligó a formular una nueva pregunta:

➤ **18.-"He utilizado diálogos sobre situaciones encontradas en relatos para practicar la fluidez de mi inglés".**

La actualidad exige de los alumnos un dominio de las cuatro destrezas por igual, siendo la producción oral la que requiere más tratamiento en el aula. La fluidez al hablar una segunda lengua (tanto como en la lengua maternal) necesita precisión, prosodia (fraseo, entonación y expresión) y una velocidad adecuada. La fluidez está ligada a la comprensión, ya que es necesario captar el significado de una oración o mensaje para poder decirla con expresión adecuada. Además, el alumno tiene que ser capaz de descifrar las palabras, y el significado de éstas con exactitud para

²⁵⁵ Cfr. HARMER, J. (2007). *Op. Cit.*, p. 264.

²⁵⁶ www.ted.com o <http://www.youtube.com/watch?v=s8HO0ti9B0> [consultadas el 8 de agosto de 2012]

entenderlas a partir del texto y no de una en una. Debido a que la fluidez es multidimensional, es importante enseñar y supervisar las siguientes habilidades: Precisión para descifrar palabras; velocidad (reconocimiento automático de palabras en texto conectado) e interpretación expresiva y significativa del texto (*fluency and accuracy*).

Tabla 77: Practicar fluidez en inglés

Total	%
1. Nada	6
2. Poco	27
3. Algo	23
4. Bastante	33
5. Mucho	10
6. NC.	1
N	90

La utilización de diálogos para conseguir una mayor fluidez ha tenido una mejor aceptación, aunque no de modo notable, porque si bien casi la tercera parte de los alumnos señala que lo ha hecho "poco" o "nada", un 43% afirma haberlos utilizado "bastante" o "mucho".

Tabla 78: Practicar fluidez en inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	6
2. Poco	25	26
3. Algo	30	21
4. Bastante	40	36
5. Mucho	5	11
6. NC.	0	0
N	20	70

La utilización de diálogos para mejorar la fluidez del inglés no arroja diferencias notables entre uno y otro género.

Tabla 79: Practicar fluidez en inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	6	6	4
2. Poco	17	31	32
3. Algo	33	31	4
4. Bastante	33	25	46
5. Mucho	11	6	14
6. NC.	0	1	0
N	36	32	22

El grupo de edad de los mayores de 25 años muestra que son los que han utilizado con mayor dedicación los diálogos, porque un poco más de la mitad manifiesta haberlos utilizado “bastante” (46%) o “mucho” (14%). Por el contrario, los alumnos que confiesen haberlos manejado “poco” o “nada” pertenecen a ese mismo grupo y también al de edades comprendidas entre 23-25 años, con cifras que superan la tercera parte de cada uno de ellos.

Tabla 80: Practicar fluidez en inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	6	4	6
2. Poco	27	43	13
3. Algo	27	25	19
4. Bastante	23	21	50
5. Mucho	17	7	9
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

Los alumnos de 3ºB son los que con más contundencia (47%) afirman haber utilizado “poco” o “nada” los diálogos, mientras que más de la mitad de los integrantes de 3ºC señalan que los han utilizado “bastante” o “mucho”.

El texto literario como base para la enseñanza del inglés:

Anteriormente, se había preguntado a los encuestados si habían aplicado en su proceso personal de aprendizaje un enfoque comunicativo con un texto literario. Ahora, tratando de insistir en la importancia que para el aprendizaje de una lengua tiene la utilización de textos literarios, se les formuló una nueva pregunta:

- **19.-“Mi aprendizaje del inglés se ha basado principalmente en textos literarios”.**

Tabla 81: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios

Total	%
1. Nada	26
2. Poco	38
3. Algo	24
4. Bastante	8
5. Mucho	1
6. NC.	3
N	90

Las respuestas obtenidas ante esta cuestión no son muy alentadoras, dado que dos tercios de los alumnos señalan haber utilizado “poco”, “nada” o, simplemente, “algo” los textos literarios para aprender inglés.

Tabla 82: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	27
2. Poco	55	40
3. Algo	25	30
4. Bastante	20	3
5. Mucho	0	0
6. NC.	0	0
N	20	70

Con todo, las diferencias entre las opiniones de los varones y de las mujeres presentan algunas diferencias que deben ser reseñadas. Hay una mayor aceptación por parte de los varones, como refleja ese 20% que manifiesta haber empleado “bastante” los textos literarios. Las alumnas se sitúan en el extremo contrario. Las dos terceras partes de ellas afirman haberlos utilizado “poco” o “nada”.

Tabla 83: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	8	31	32
2. Poco	53	38	41
3. Algo	28	28	18
4. Bastante	11	3	9
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

En el marco de una tónica general negativa, la edad muestra que las opciones de respuesta más acentuadas por todos los sectores es la de que han utilizado “poco” o “nada” los textos literarios para aprender la lengua inglesa, de modo que aparece una clara tendencia que indica que los índices se incrementan a medida que aumenta la edad, oscilando desde el 61% de los alumnos de 20-22 años hasta el 73% de los mayores de 25.

Tabla 84: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	33	25	16
2. Poco	37	50	28
3. Algo	23	11	41
4. Bastante	3	11	9
5. Mucho	3	0	0
6. NC.	1	3	6
N	30	28	32

La variable grupo de clase permite señalar que en el grupo de 3ºB, los estudiantes que afirman haber usado “poco” los textos literarios para aprender inglés alcanza exactamente a la mitad de ellos. Pero si a este sector se une la cuarta parte de quienes señalan que no los ha utilizado “nada”, se observará que este grupo se compone de alumnos que han prestado poco interés. Tampoco queda bien parado el grupo de 3ºA donde si se suman los que lo han utilizado “poco” y los que para “nada” se han preocupado de los textos literarios, resulta que la cifra asciende a un 70%. En suma, dentro de este marco negativo es 3ºC el grupo que sale mejor parado, pero con reservas pues esa situación es debida al segmento que afirma haberlos empleado “algo” (41%).

Una parte de este colectivo encuestado afirma haber impartido clases durante su periodo de prácticas. Si se observan los datos se notará una diferencia entre quienes manifestaron no impartir docencia alguna y las respuestas que ahora aparecen. Tal diferencia se debe a que algunos de ellos dan clases particulares, por lo que en este momento consideran que pueden responder a esta pregunta, que estaba enunciada de la siguiente manera:

- **20.-“Cuando imparto clases utilizo el texto literario como base para enseñar la lengua”.**

Tabla 85: Utilizo texto literario para enseñar la lengua

Total	%
1. Nada	19
2. Poco	28
3. Algo	28
4. Bastante	13
5. Mucho	8
6. NC.	4
N	90

Las respuestas obtenidas revelan que esta proposición causa también poco entusiasmo.

Cerca de la mitad señala que los textos literarios los han utilizado “poco” o “nada” en sus experiencias docentes, bien sea en las clases prácticas que tuvieron que realizar o en las clases particulares que imparten. Si bien como dato más positivo hay que señalar a esa quinta parte que afirma emplearlos con “bastante” o “mucho” frecuencia.

Tabla 86: Utilizo texto literario para enseñar la lengua -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	10	6
2. Poco	30	26
3. Algo	35	21
4. Bastante	15	36
5. Mucho	0	11
6. NC.	10	0
N	20	70

La tendencia general analizada se repite con algunas diferencias numéricas en el caso de los varones. Sin embargo, las mujeres presentan alguna matización digna de ser tomada en cuenta, pues entre ellas aparece un grupo que abarca casi la mitad que manifiesta haberlos utilizado “bastante” o “mucho”.

Tabla 87: Utilizo texto literario para enseñar la lengua -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	19	19	18
2. Poco	39	25	23
3. Algo	19	38	27
4. Bastante	14	9	9
5. Mucho	0	3	18
6. NC.	9	6	5
N	36	32	22

La variable edad reitera los datos generales dado que las tres opciones de respuesta más aceptadas son las que indican menor grado de utilización de los textos literarios.

Es oportuno destacar que entre los mayores de 25 años, más de una cuarta parte confiesa utilizar los textos literarios con “bastante” (9%) o “mucho” frecuencia (18%).

Tabla 88: Utilizo texto literario para enseñar la lengua -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	33	18	6
2. Poco	40	29	19
3. Algo	20	21	41
4. Bastante	0	14	25
5. Mucho	0	14	6
6. NC.	7	4	3
N	30	28	32

La tónica que aparece en los datos generales expuestos anteriormente vuelve a dejarse notar cuando se observan los resultados que presenta la variable grupo de clase. En cualquier caso, parece obligado hacer alguna indicación. Por una parte, debe señalarse que en 3ºA casi tres cuartas partes afirman emplear “poco”, o no utilizar para “nada” los textos literarios, mientras que en 3ºC nos encontramos con casi una tercera parte que dice utilizarlos “bastante” o “mucho”.

Como se observa a lo largo del recorrido de esta investigación, cuando se intenta aprender una lengua no sólo sirve aprender determinadas cosas como la gramática, la sintaxis y el vocabulario, sino también conocer el ámbito en el que vive, crece, se perfila y se recrea cada día esa lengua. Es cierto que los textos literarios son un instrumento muy útil para llegar a comprender al ámbito cultural en el que esa lengua sirve de medio de expresión y de comprensión. De ahí que se considerara dentro de nuestros objetivos que los cuentos literarios son otro factor que puede colaborar de modo notable al conocimiento cultural en el que tiene vigencia y se desarrolla la lengua inglesa. Por eso se les preguntó a los alumnos si:

➤ **21.-“Conozco cuentos literarios ingleses”.**

Tabla 89: Conocimiento cuentos literarios ingleses

Total	%
1. Nada	6
2. Poco	32
3. Algo	41
4. Bastante	9
5. Mucho	0
6. NC.	2
N	90

Los datos obtenidos tampoco son muy optimistas, pues indican, por una parte, que un poco menos de la mitad de los encuestados manifiesta una actitud indecisa: conoce “algo” los cuentos literarios; y, por otra, que un porcentaje semejante declara que su conocimiento es “poco” o “nada”. Mientras que cerca de una quinta parte manifiesta conocer “bastante” los cuentos literarios escritos en inglés.

Tabla 90: Conocimiento cuentos literarios ingleses -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	6
2. Poco	40	36
3. Algo	55	49
4. Bastante	5	9
5. Mucho	0	0
6. NC.	0	0
N	20	70

La distribución intersexual de los resultados aparece bastante equilibrada, por lo que sobra hacer comentario alguno.

Tabla 91: Conocimiento cuentos literarios ingleses -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	3	0
2. Poco	42	28	46
3. Algo	50	56	46
4. Bastante	6	13	8
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	2	0	0
N	36	32	22

Lo mismo cabe decir de las respuestas obtenidas al aplicar la variable edad. En todos los grupos aparece la misma tónica: conocen “algo” o “poco” los cuentos literarios escritos en lengua inglesa.

Tabla 92: Conocimiento cuentos literarios ingleses -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	7	11	0
2. Poco	43	43	25
3. Algo	47	39	53
4. Bastante	3	4	19
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	0	3	3
N	30	28	32

Como no puede ser de otra manera la distribución de frecuencias que presenta la variable grupo de clase mantiene un tono pesimista, sobre todo en 3ºA y en 3ºB, grupos donde las actitudes de rechazo superan a la mitad de sus componentes. El leve contrapunto lo marca 3ºC que presenta unas posturas menos discordes con la proposición, a la vez que ofrece el mayor nivel de indiferencia. Sin soslayar que las actitudes de mayor aceptación también aparecen en ese bloque, como se deriva de esa quinta parte que dice conocer “bastante” los cuentos literarios ingleses.

Siendo conscientes de que conocer cuentos literarios escritos en lengua inglesa es un factor importante para conseguir una mayor y una mejor comprensión del contenido de dicha lengua, faltaba, no obstante, avanzar un paso más que nos ayudara a conseguir las metas propuestas en este trabajo. Esto hizo que se les propusiera otra cuestión complementaria, pero muy importante:

➤ **22.-"He trabajado con cuentos literarios para mejorar mi conocimiento de la lengua inglesa".**

Tabla 93: He trabajado con cuentos literarios

Total	%
1. Nada	8
2. Poco	31
3. Algo	40
4. Bastante	17
5. Mucho	3
6. NC.	1
N	90

Si en la pregunta anterior los alumnos han respondido conocer muy pocos cuentos escritos en inglés, nada de extraño resulta que los datos aportados para contestar a esta otra reflejen una distribución muy similar a la que analizamos en la pregunta anterior. En cualquier caso, la tendencia es la misma. Los porcentajes más notables corresponden a los indecisos que afirman haber trabajado "algo" con los cuentos literarios (algo menos de la mitad). Las actitudes más refractarias superan la tercera parte del total de los estudiantes que manifiesta haber trabajado "poco" o "nada" con ellos. Y, por último, hay que aludir a esa otra quinta parte de la población encuestada que presenta una postura más receptiva, pues sostiene trabajar con los cuentos "bastante" o "mucho".

Tabla 94: He trabajado con cuentos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	5	6
2. Poco	35	29
3. Algo	30	46
4. Bastante	30	16
5. Mucho	0	3
6. NC.	0	0
N	20	70

El análisis interno de los datos revela que la variable género señala alguna matización digna de mención. Es obligado reconocer que los varones son los protagonistas tanto de las respuestas más discordes como de las más acordes, como se deriva del hecho de que un 40% manifiesta haber dedicado "poco" o ningún esfuerzo trabajando los cuentos, y de que aproximadamente una tercera parte indica haber trabajado "bastante" con ellos. Ante esta cuestión las mujeres únicamente destacan en el grado de indiferencia, como revela el dato de que casi la mitad de ellas confiesen haber trabajado "algo".

Tabla 95: He trabajado con cuentos literarios -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	3	6	8
2. Poco	22	41	23
3. Algo	44	44	46
4. Bastante	22	9	14
5. Mucho	6	0	9
6. NC.	3	0	0
N	36	32	22

La variable grupo de edad continúa por los mismos derroteros expuestos hasta ahora, aunque puede reflejarse que es el grupo de 20-22 años el que parece haber trabajado más con cuentos literarios, como lo prueba que algo más de la cuarta parte declara haber dedicado “bastante” o “mucho” esfuerzo. En cuanto a las posturas más discordantes 3ºB adquiere protagonismo por ser el grupo en el que casi la mitad de sus miembros indica que solamente han manejado los cuentos un “poco” o “nada”.

Tabla 96: He trabajado con cuentos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	13	7	3
2. Poco	23	57	16
3. Algo	47	25	50
4. Bastante	13	4	28
5. Mucho	3	7	0
6. NC.	1	0	3
N	30	28	32

Si atendemos a la variable grupo de clase aparecen algunas matizaciones con respecto a los datos generales obtenidos. Es verdad que en el grupo de 3ºC (la mitad de los integrantes) y en el de 3ºA (un poco menos de la mitad) se mantiene la tendencia señalada anteriormente, es decir, el grado de respuesta más aceptado es el que indica que han empleado “algo” los cuentos literarios. Pero llama la atención, por una parte, que en 3ºB cerca de los dos tercios de sus componentes manifiestan haberlos utilizado “poco” o “nada”, en tanto que, por otra, en 3ºC aparece algo más de la cuarta parte de los estudiantes que sostienen que han manejado “bastante” los cuentos.

Lectura y aprendizaje:

Una de las condiciones fundamentales para que los alumnos afroten satisfactoriamente programas de lectura es facilitar textos auténticos adaptados al nivel que posean de la segunda lengua. Jamás disfrutarán con la lectura si el

esfuerzo lo centran en batallar con la comprensión de cada palabra. Lo importante es que el gusto por la lectura les acompañe a lo largo de su vida antes que detenerse cada vez que se topen con una dificultad. Una de las paradojas más comunes en las sesiones de lectura es que, por una parte, los profesores animan a los alumnos a leer para comprender la idea general, sin preocuparse por el significado de cada palabra, pero los alumnos, por otra, muestran su imperiosa necesidad de conocer cada término buscando la traducción inmediata. Indudablemente, hay que encontrar una vía común que acomode las dos voluntades: por un lado, los deseos de los alumnos por seguir con la lectura sólo si tienen todas las palabras del vocabulario nuevo traducido y, por otro, la habilidad de entender el mensaje general sin necesidad de entender cada detalle. Por ello se les anima a realizar preguntas de comprensión y se les ayuda con textos que recojan historias atractivas, con tramas y desenlaces que aumenten su interés. Tal como afirma Harmer, se provoca el "*cuddle factor*", es decir, la relación emocional del alumno con el texto.

*One of the most important questions we can ever get students to answer is "Do you like the text?" This question is important because if we only ever ask students technical questions about language, we are denying them any affective response to the content of the text. By letting them give voice (if they wish) to their feelings about what they have read, we are far more likely to provoke an emotional attachment to the text than if we just work through a series of exercises*²⁵⁷. [Una de las preguntas más importantes que se les puede formular a los alumnos es "¿Te gusta el texto? Porque si sólo se hacen preguntas técnicas sobre lenguaje, se les impide dar una respuesta afectiva sobre el contenido. Al darles la posibilidad de que expresen sus sentimientos (si así lo desean) sobre lo que han leído, se les facilita mucho más una relación emocional con el texto que si simplemente se les hace trabajar con una serie de ejercicios].

Su formación sobre una cultura diferente y las constantes referencias que más adelante irán encontrando serán modelos para descubrir respuestas a sus vidas. Evidentemente, la lectura es una actividad fundamental para conocer el ambiente, el modo de vida y el contenido cultural de una sociedad. Los hábitos de lectura son fuente para obtener información e interpretar los complejos problemas que va presentando la vida social y personal. Por consiguiente, es obvio que para las personas que deciden no sólo ejercer la función docente, sino aprender un idioma para luego enseñarlo (es el caso de los encuestados), adquirir el hábito de lectura en esa lengua resulta insoslayable.

Esto hizo que fuera obligado interrogar a los alumnos sobre sus hábitos de lectura con textos de tradición inglesa:

²⁵⁷ HARMER, J. (2007). *Op. Cit.*, p. 288.

➤ **23.-"Tengo hábito de lectura en inglés de textos de tradición inglesa".**

Tabla 97: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses

Total	%
1. Nada	15
2. Poco	40
3. Algo	31
4. Bastante	13
5. Mucho	0
6. NC.	1
N	90

La lectura en la sociedad española no está muy arraigada. Se dedica más tiempo a otras actividades. Por eso, nada tiene de extraño que las respuestas obtenidas ante este planteamiento sean bastante decepcionantes. Los índices más relevantes corresponden a los grados de respuesta menos positivos: "poco" (40%), "algo" (31%) y "nada" (15%).

Tabla 98: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	5	16
2. Poco	40	37
3. Algo	30	37
4. Bastante	25	10
5. Mucho	0	0
6. NC.	0	0
N	20	70

En conjunto, la variable intersexual muestra que la carencia del hábito de lectura es más frecuente entre los varones. Casi la mitad admite que ha dedicado "poco" o "nada" de esfuerzo a la lectura de textos literarios. Pero también son ellos los que expresan una mayor dedicación, dado que una cuarta parte responde tener "bastante" hábito de lectura de textos escritos en lengua inglesa. Y como ocurrió en la pregunta anterior, también ahora las mujeres destacan por su actitud discordante, postura que abarca a la mitad de las encuestadas.

Tabla 99: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	17	6	9
2. Poco	33	47	41
3. Algo	33	34	41
4. Bastante	17	13	9
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	0	0	0
N	36	32	22

Al detenernos en los grupos de edad observamos que las actitudes de rechazo presentan una distribución muy equilibrada, pues ambos casos afecta a la mitad de los componentes de cada grupo. Las posturas indiferentes aumentan con la edad, de modo que los índices varían desde el 33% que presenta el grupo de 20-22 años, hasta el 41% que alcanzan los mayores de 25. Finalmente, la posición más acorde con la cuestión planteada, que goza de una presencia mucho menor entre los protagonistas de este estudio, refleja una tendencia donde los porcentajes disminuyen conforme avanzan las edades, decreciendo desde el 17 % correspondiente a los menores de 23 años hasta el 9% que reflejan los mayores de 25.

Tabla 100: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	17	21	6
2. Poco	33	43	44
3. Algo	33	32	28
4. Bastante	17	4	19
5. Mucho	0	0	0
6. NC.	0	0	3
N	30	28	32

Los datos aportados por la variable 'grupo de clase' continúan reflejando la tendencia general de tinte negativo ya analizada, y como prueba de ello basta indicar que en 3ºB dos tercios muestran tener "poca" o ninguna afición a la lectura de textos ingleses.

Papel de la dramatización en el aprendizaje de una lengua:

La palabra 'drama' se refiere no solo al producto, que es la representación, sino al proceso de aprendizaje de la lengua que implica. La dramatización significa que los niños se involucran activamente en un texto y esta personalización hace que la lengua sea más significativa y memorable que la repetición mecánica.

Atiende a todos los ámbitos de la personalidad que a esta edad se encuentra en pleno período de formación. Dentro del desarrollo de la creatividad en general destaca el desarrollo de la creatividad lingüística. Cuando el pequeño es capaz de inventar, memorizar o representar una historieta, por simple que sea, con un principio, una trama y un final, y es capaz de transmitirla entera, con mayor o menor detalle, ha adquirido la estructura básica de la nueva lengua²⁵⁸.

El uso de actividades de dramatización tiene una serie de claras ventajas en el aprendizaje de una lengua pues anima a los niños a hablar y les da la oportunidad

²⁵⁸ ARROYO AMAYA, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa, p. 45.

de comunicarse incluso con un vocabulario limitado utilizando comunicación no verbal como es el lenguaje corporal y la expresión facial.²⁵⁹

Las actividades de dramatización en el aula generan confianza en el alumno porque es capaz de reproducir frases, contenidos, gestos y movimientos que él no se atrevería a expresar por sí mismo.

El drama se presenta y se resuelve a través del lenguaje: monólogos, diálogos y actuaciones lingüísticas conjuntas. En el juego dramático, el lenguaje es fundamental. El lenguaje es fundamental. El hecho dramático es el que, en principio, atrae el interés de los niños y despierta en ellos el placer de la representación, de la identificación con los personajes e incluso de la creación de pequeñas obras dramáticas que se convierten para ellos en grandes en el ambiente del grupo. Todo ello atiende a todos los ámbitos de la personalidad que a esta edad se encuentra en pleno período de formación²⁶⁰.

Juega a ser otro lo cual le ofrece la oportunidad de pensar, actuar y hablar como el personaje de la obra. Toma roles prestados y acepta ser otro en el momento de la escenificación.

El juego dramático en el aula busca la realización personal de los actores, intenta que cada uno, por medio de la palabra, la voz, el gesto..., saque de sí lo que lleva dentro, que exprese sus emociones, sus sentimientos, sus intenciones.... Nosotros entendemos que en el drama con perspectiva pedagógica hay más apertura, en cuanto al desarrollo y a la realización personal, ofrece un abanico más amplio de posibilidades para que el sujeto se exprese y sienta de manera más imperativa la implicación personal, afectiva, cognitiva, la solidaridad con los demás miembros del grupo, la complicidad...²⁶¹.

Incluso en la adquisición de ciertos contenidos curriculares a los que aparentemente la dramatización podría parecer ajena, encontramos de inmediato que su utilidad supera la de otros recursos y metodologías: adquisición de la lectoescritura, conocimiento de la lateralidad, nociones espaciotemporales, secuenciaciones o seriaciones.

En nuestro intento por revisar todos los factores que, en nuestra opinión, pueden ayudar de modo significativo al aprendizaje de un nuevo idioma, propusimos a los estudiantes la siguiente pregunta:

- **24.-"He representado o interpretado en el aula una obra o un fragmento de una obra en lengua inglesa".**

Tabla 101: He representado obras en lengua inglesa

²⁵⁹ Cfr. PHILIPS, S. (2004). *Drama with Children. Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press, p. 130.

²⁶⁰ ARROYO AMAYA, C. (2003). *Op. Cit.*, p. 45.

²⁶¹ *Ibíd.*, p. 44.

Total	%
1. Nada	40
2. Poco	21
3. Algo	27
4. Bastante	7
5. Mucho	3
6. NC.	2
N	90

Una vez más las respuestas son poco satisfactorias, pues el 40 % afirma no haber hecho nunca representación alguna. Aparece otro sector, que supera un poco la cuarta parte del alumnado, que dice haber participado "algo" en una representación; y otro que rebasa mínimamente la quinta parte del total, que señala haberlo hecho "poco".

Ciertamente, estas respuestas pueden venir condicionadas bien porque se han programado pocas representaciones en la clase, lo que hace que muchos de los estudiantes no hayan podido participar, o bien puede suceder que muchos de ellos no hayan actuado por problemas de timidez o miedo, ya que representar un papel, y más ante compañeros, no resulta siempre fácil.

Tabla 102: He representado obras en lengua inglesa -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	30	43
2. Poco	35	19
3. Algo	35	26
4. Bastante	0	10
5. Mucho	0	2
6. NC.	0	0
N	20	70

Las respuestas aportadas por los varones se ciñen estrictamente a los tres grados de respuesta que muestran una menor aceptación de este hecho.

En el caso de las mujeres aparece una mayor dispersión en las respuestas, pues ellas están presentes en todas las opciones, aunque las diferencias entre unas opciones de respuesta y otras son muy llamativas. No obstante -como ocurría con los chicos-, los índices más relevantes aparecen en las alternativas de respuesta que muestran indecisión o rechazo.

Tabla 103: He representado obras en lengua inglesa -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	39	34	46
2. Poco	22	28	18
3. Algo	25	31	23
4. Bastante	3	6	9
5. Mucho	6	1	4
6. NC.	5	0	0
N	36	32	22

La variable grupo de edad únicamente permite hacer referencia a que la participación en representaciones es muy baja. En todos los grupos de edad, al menos el 60% manifiesta haber participado “nada” o “poco”.

Tabla 104: He representado obras en lengua inglesa -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	50	43	28
2. Poco	13	32	19
3. Algo	27	14	36
4. Bastante	7	4	9
5. Mucho	3	4	4
6. NC.	0	3	4
N	30	28	32

La tendencia general en conjunto se mantiene, pero presenta algunas variaciones. En 3ºA y 3ºB las cifras de quienes nunca han hecho una representación se incrementa con relación a los datos totales, mientras que en 3ºC disminuye de modo bastante notable, a la vez que es en este mismo grupo donde se aprecia un ascenso de quienes manifiestan haber participado “algo” más.

SEGUNDA BATERÍA DE PREGUNTAS:

Seguidamente, se les presentó a los estudiantes de Didáctica de la Lengua Inglesa II otra batería de preguntas con la que se pretendía identificar su grado de familiarización para la posterior producción de textos narrados en lengua inglesa. Cada pregunta debía ser respondida de acuerdo con la siguiente escala de grados de respuesta:

1. Nunca
2. En raras ocasiones
3. Alguna vez
4. Con frecuencia
5. Siempre

La expresión escrita en el aprendizaje de lengua inglesa:

Tal como indica Harmer²⁶² a la hora de describir el modo de inculcar el hábito de la escritura en los alumnos, hay algunos que se sienten muy inseguros y desmotivados cuando deben redactar en inglés. Las causas pueden ser varias: no haber recibido formación suficiente para convertir la escritura en hábito; falta de ocurrencia sobre lo que escribir o no tener nada que decir. Nuestra misión como profesores es crearles el hábito para que ellos reconozcan la escritura como una parte normal en sus actividades de clase y puedan afrontar esa tarea con igual entusiasmo que otras actividades. Para ello nosotros, profesores, debemos darles tareas interesantes y entretenidas; asegurarnos de que poseen suficiente información para realizar lo que les hemos pedido; tener el adecuado vocabulario; sugerirles ideas para que completen la tarea y, finalmente, ofrecerles estructuras y modelos para que escriban con soltura y confianza.

Por ello, cuando organizamos las tareas alrededor de un cuento o texto previo el alumno encuentra estos elementos que mencionaba Harmer. Así puede encontrar allí los modelos, vocabulario, ideas, etc. donde inspirarse y asirse a la hora de producir un material del que pueda sentirse seguro y reafirmado. Les capacita también para planificar y manejar situaciones con los personajes y sus conflictos.

Engaging students in the process of planning and writing fairy tales similarly expands their ability to think abstractly about narrative text. Retelling a familiar tale requires that the students experiment with the manipulation of stock characters and conflicts. A witch can change from bad to good. A prince may no longer want to marry the princess. And then what happens? Students discover that changing one element of a story necessarily changes others. Asking such questions and proposing potential solutions provides students with remarkable insights about how the elements of story interact. Through this experimentation they learn how to shape their characters and conflicts in order to create stories, both fairy tales and other types of narrative text, that suit their purpose²⁶³. [Involucra a los alumnos en el proceso de planificar y escribir cuentos e igualmente a desarrollar la capacidad de pensar sobre el texto narrativo. El contar una historia familiar exige que los alumnos experimenten con la manipulación de los personajes y sus conflictos. Una bruja puede cambiar de mala a buena. Un príncipe puede no querer ya casarse con la princesa. Y entonces ¿qué pasa? Los estudiantes descubren que cambiando un elemento de la historia cambian otros. Al plantearles estas preguntas y proponerles soluciones posibles les ofrecemos puntos de vista sobre cómo interactúan los elementos de una historia. A través de esta experiencia aprenden cómo dar forma a sus personajes y sus conflictos para crear historias, tanto cuentos tradicionales como otros tipos de narrativa].

²⁶² HARMER, J. (2007). *Op. Cit.*, p. 329.

²⁶³ LATTIMER, H. (2003). *Thinking Through Genre. Units of Study in Reading and Writing*. Portland, ME: Stenhouse Publishers, pp. 203-204.

Por este motivo, se quiso conocer si los alumnos habían intentado redactar algún comentario sobre relatos escritos en inglés, que ellos ya hubiesen manejado con anterioridad.

La primera de las preguntas formuladas en este apartado decía:

➤ **25.-"He escrito sobre un relato ya conocido en lengua inglesa".**

Tabla 105: He escrito sobre un relato ya conocido

Total	%
1. Nunca	29
2. En raras ocasiones	22
3. Alguna vez	42
4. Con frecuencia	6
5. Siempre	0
6. No contesta	1
N	90

Las contestaciones son bastante lógicas, debido a tres factores muy a tener en cuenta: la edad, el hecho de que todavía son estudiantes de tercer curso y la dificultad que supone escribir. Lo cual explica que la inmensa mayoría de los encuestados manifieste haberlo hecho "alguna vez" (42%), "nunca" (29%) y "en raras ocasiones" (22%).

Tabla 106: He escrito sobre un relato ya conocido -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	20	31
2. En raras ocasiones	5	27
3. Alguna vez	65	37
4. Con frecuencia	10	4
5. Siempre	0	0
6. No contesta	0	1
N	20	70

Parece que los varones muestran más decisión que las mujeres a la hora de ponerse a escribir. Entre ellos aparecen casi dos terceras partes que dicen haberlo hecho "en alguna ocasión", lo cual es digno de elogio, junto a un 10% que señala escribir "con frecuencia".

Tabla 107: He escrito sobre un relato ya conocido -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	17	34	36
2. En raras ocasiones	33	16	18
3. Alguna vez	39	41	46
4. Con frecuencia	8	9	0
5. Siempre	3	0	0
6. No contesta	0	0	0
N	36	32	22

La variable grupo de edad refleja que respecto a los que “nunca” se han decidido a escribir sobre algún relato conocido, puede observarse que los índices aumentan paralelamente al incremento de la edad, variando las tasas desde el 17% correspondiente al grupo de 20-22 años hasta el 36% de los mayores de 25. Por lo que atañe al ítem “alguna vez”, en este caso las cifras vuelven a crecer conforme aumenta la edad, desde el 39% correspondiente a los de 20-22 años hasta el 46% de los mayores de 25.

Tabla 108: He escrito sobre un relato ya conocido -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	27	39	22
2. En raras ocasiones	26	18	22
3. Alguna vez	37	43	47
4. Con frecuencia	10	0	6
5. Siempre	0	0	0
6. No contesta	0	0	3
N	30	28	32

Al observar la distribución que presenta la variable grupo de clase se observa que es en 3ºC donde se logra la cota más alta de quienes manifiestan haber escrito “alguna vez” sobre un relato. Por el contrario, en 3ºB aparece el volumen mayor de quienes afirman no haber escrito “nunca”.

Enfoque por tareas:

La piedra angular sobre la que gira este enfoque es el concepto de tarea. El alumno se centra en resolver esa tarea dejando en un segundo plano el hecho de que se encuentra en la clase de lengua extranjera²⁶⁴.

²⁶⁴ Cfr. MURADO BOUSO, J.L., (2010). *Op. Cit.*

Los lingüistas Arsenio Jesús Moya Guijarro y José Ignacio Albentosa Hernández²⁶⁵ explicaron en 2003 los elementos que debe incluir una tarea:

- Unos objetivos de los cuales surja.
- Un *input* o datos, suministrados a los alumnos, como punto de partida.
- Unas sub destrezas, que son las actividades que conducen a la realización de la tarea completa.
- Unos roles y un escenario que especifiquen las funciones del profesor y los alumnos, la organización y el tipo de agrupamiento.
- La evaluación de la tarea.
- La secuencia con la que se realizarán las tareas debe constar de tres momentos. En la fase inicial se prepara a los alumnos para familiarizarse con el tema y la realización de la tarea. En la fase de ejecución se lleva a cabo el producto final mediante el uso de actividades de comprensión, manipulación e interacción. Los alumnos tendrán una participación mayor, lo que permitirá que se acerquen cada vez más a una situación real de comunicación. En la fase de evaluación final el alumno analiza la consecución de sus logros.

Una segunda cuestión aparecía en el cuestionario expresada en los siguientes términos:

➤ **26.-"He utilizado el enfoque por tareas basado en un texto literario escrito en lengua inglesa".**

El enfoque por tareas trata de cómo conseguir que los alumnos adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva. La tarea establecida es definida como una unidad metodológica de trabajo en el aula cuyo objeto es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. La enseñanza se organiza en actividades comunicativas que promueven e integran diferentes procesos relacionados con la comunicación.

Al alumno se le propone una tarea concreta y éste aprende a desarrollar una serie de estrategias para solucionar problemas concretos, como por ejemplo de significado o de fluidez, reproduciéndolos. Los primeros trabajos se basan en las necesidades que tenían los estudiantes extranjeros y definen una serie de "escenarios" en los que estos tienen que actuar y una serie de actividades que necesitan realizar. Rod Ellis²⁶⁶ y Javier Zanón²⁶⁷

²⁶⁵ MOYA GUIJARRO, A.J. y ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J.I. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Servicio de Publicaciones, p. 72.

²⁶⁶ Cfr. ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

²⁶⁷ ZANÓN, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En: *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, p. 21.

Tabla 109: He utilizado el enfoque por tareas

Total	%
1. Nunca	44
2. En raras ocasiones	19
3. Alguna vez	28
4. Con frecuencia	6
5. Siempre	1
6. No contesta	2
N	90

La tónica que se aprecia es bastante decepcionante. Cerca de la mitad de los encuestados manifiesta no haber utilizado "nunca" el enfoque por tareas. Algo más de la cuarta parte afirma haberlo hecho "alguna vez", y sólo una quinta parte "en raras ocasiones".

Tabla 110: He utilizado el enfoque por -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	35	46
2. En raras ocasiones	25	21
3. Alguna vez	35	26
4. Con frecuencia	5	4
5. Siempre	0	1
6. No contesta	0	2
N	20	70

Pocas matizaciones aporta la variable de género, aunque si se establece una comparación de estos datos con los que presenta el conjunto total de los estudiantes encuestados, se apreció que la tendencia general mejora levemente en el caso de los varones.

Tabla 111: He utilizado el enfoque por tareas -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	31	50	50
2. En raras ocasiones	22	25	23
3. Alguna vez	36	19	23
4. Con frecuencia	6	3	0
5. Siempre	3	3	4
6. No contesta	2	0	0
N	36	32	22

La tendencia general expresada anteriormente se acentúa negativamente en los dos grupos de más edad.

En ambos casos la mitad de sus componentes reconoce no haber utilizado “nunca” el enfoque por tareas. Por otro lado, son los más jóvenes los que en mayor número (algo más de un tercio) indican que lo han utilizado “alguna vez”.

Tabla 112: He utilizado enfoque por tareas -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	40	50	44
2. En raras ocasiones	23	21	13
3. Alguna vez	27	25	31
4. Con frecuencia	7	0	9
5. Siempre	0	4	0
6. No contesta	3	0	3
N	30	28	32

La variable grupo de clase revela que en 3ºB el volumen de los alumnos que señala que “nunca” ha utilizado el enfoque por tareas abarca a la mitad de sus componentes. En tanto que en 3ºC la cifra de los que expresan haberlo hecho “alguna vez” se acerca a la tercera parte.

Temas transversales en la enseñanza de la lengua inglesa:

Los temas transversales son contenidos curriculares que responden a las siguientes características:

Como en cualquier otra área y especialmente en la lingüística unida a las experiencias propias, los temas transversales estarán presentes en los contenidos y actividades de la asignatura de inglés. Son un grupo de contenidos centrados en reglas, valores y actitudes relacionados con los problemas que existen en nuestra sociedad.

Estos temas serán trabajados bien sistemáticamente, introducidos por el profesor, o bien siguiendo situaciones espontáneas que emergen de una manera natural en el aula²⁶⁸.

Por una parte, reflejan una preocupación por los problemas sociales que conectan fácilmente con las inquietudes y las vivencias de los propios alumnos; conectan la escuela con la realidad cotidiana; son, también, una apuesta por la educación en valores como uno de los ejes fundamentales de la educación integral y, finalmente,

²⁶⁸ Cfr. MURADO BOUSO, J.L. (2010). *Op. Cit.*, p. 49.

permiten adoptar una perspectiva social crítica frente a los currículos tradicionales que dificultan las visiones globales e interrelacionadas de los problemas de la humanidad.

Entre estas situaciones problemáticas que se producen hoy en el ámbito social, destacan: el problema ambiental, la violencia, el subdesarrollo, el consumismo, la salud, el problema vial y los problemas relacionados con la desigualdad de sexos, raza o clase social. Si tomamos como ejemplo la Unidad Didáctica basada en el relato de *The Happy Prince* desarrollado en el capítulo V, comprobamos que los temas transversales que se abordan son: la bondad (de *Swallow* y *Happy Prince* para ayudar a los menos favorecidos); la justicia social (concienciar a los alumnos sobre el dilema entre ricos y pobres); o el ciclo de la vida y el énfasis en los valores que aparecen a lo largo de toda la unidad.

Por todo esto, era obligado proponer una nueva pregunta formulada de la siguiente manera:

➤ **27.-"He trabajado los temas transversales en el libro de inglés".**

Tabla 113: He trabajado los temas transversales

Total	%
1. Nunca	21
2. En raras ocasiones	27
3. Alguna vez	32
4. Con frecuencia	15
5. Siempre	3
6. No contesta	2
N	90

Las respuestas obtenidas son un poco más dispersas y escasamente entusiastas. Las actitudes menos receptivas son las más subrayadas por los estudiantes, como se hace patente al comprobar que el 48% de los alumnos manifiesta haber trabajado los temas transversales "en raras ocasiones" o "nunca".

Tabla 114: He trabajado los temas transversales -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	20	21
2. En raras ocasiones	30	29
3. Alguna vez	35	29
4. Con frecuencia	15	13
5. Siempre	0	3
6. No contesta	0	5
N	20	70

La tendencia general no sufre alteraciones relevantes al introducir en el análisis la variable de género. En todos los grados de respuesta las proporciones son muy similares.

Tabla 115: He trabajado los temas transversales -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	11	28	32
2. En raras ocasiones	28	22	27
3. Alguna vez	42	28	27
4. Con frecuencia	8	16	14
5. Siempre	3	3	0
6. No contesta	8	3	0
N	36	32	22

Cuando se observan los resultados presentados por la edad, se aprecian de inmediato dos tendencias bastante claras. Por un lado, las actitudes más refractarias se van acrecentando de modo paralelo al incremento de las edades, de modo que las frecuencias varían desde el 39 % que presentan los estudiantes de 20-22 años hasta el 59 % que alcanzan los mayores de 25. Por otro, al hacer referencia a las actitudes más indiferentes, la de quienes solamente han trabajado los temas transversales “alguna vez”, se puede advertir que los índices disminuyen a medida que crecen las edades, por lo que esas frecuencias oscilan desde el 42 % que obtienen los alumnos de 20-22 años hasta el 27% de los mayores de 25. Hay también que reseñar que las posturas más acordes, aunque tienen una presencia poco menos que insignificante, adquieren su relevancia más destacada en el grupo de 23-25 años y en el de los mayores de 25.

Tabla 116: He trabajado los temas transversales -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	14	36	34
2. En raras ocasiones	33	29	22
3. Alguna vez	47	14	34
4. Con frecuencia	3	18	6
5. Siempre	0	3	0
6. No contesta	3	0	4
N	30	28	32

A pesar de la decepcionante tendencia que se viene apreciando a lo largo del análisis de este planteamiento y que también aquí, como es lógico, sigue presente, parece que es en 3ºB donde se ha prestado un poco más atención a esta actividad académica, como se desprende del hecho de que la quinta parte manifiesta haberlo hecho “con frecuencia” o “siempre”. Pero si nos detenemos en las actitudes más reticentes (“nunca”+“en raras ocasiones”), se podrá advertir que, aparte de que en

todos los grupos de clase son las posturas más contundentes, es nuevamente en 3ºB el grupo donde mayor significación alcanza, ya que abarca a los dos tercios del conjunto de sus integrantes.

Lectura de textos literarios o relatos cortos en inglés:

Dando un paso más, se preguntó a los actores de esta encuesta si leían textos literarios o relatos cortos en inglés. La importancia de la lectura en el aprendizaje del inglés es básica puesto que la lectura potencia una buena comprensión, adquisición de vocabulario, desarrollo de la expresión oral y escrita y mejora de la ortografía. Contribuye a que el alumno asimile la competencia lingüística. Además de estos aspectos puramente relacionados con el análisis de la lengua, la lectura proporciona conocimiento, cultura, formas de comportamiento, facilidad para relacionarse y expresarse, potencia la capacidad de atención y observación, desarrolla la fantasía así como la capacidad de imaginación²⁶⁹.

- **28.-"Leo textos literarios o relatos cortos en inglés para mi preparación como maestro de Primaria".**

Tabla 117: Leo textos literarios en inglés

Total	%
1. Nunca	3
2. En raras ocasiones	31
3. Alguna vez	36
4. Con frecuencia	24
5. Siempre	3
6. No contesta	3
N	90

Una vez más, la observación de esta tabla estadística revela que las actitudes más discordes superan ligeramente a las más acordes. Es verdad que la inmensa mayoría de los alumnos se han acercado a los textos literarios empleando ritmos muy diferentes, pero que las dos terceras partes del conjunto del alumnado manifiesten que solamente han leído textos literarios escritos en inglés "alguna vez", o "en raras ocasiones", sirve de poco consuelo, porque, por otro lado, solamente la cuarta parte afirma leerlos "con frecuencia" o "siempre".

²⁶⁹ BARRERA BENÍTEZ, I. (2009). Motivación a la lectura en el aula de Inglés. Revista Digital: *Innovación y experiencias educativas*. Granada.

http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf [consultado el 5 de octubre de 2011]

Tabla 118: Leo textos literarios en inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	35	6
2. En raras ocasiones	20	30
3. Alguna vez	35	40
4. Con frecuencia	10	20
5. Siempre	0	4
6. No contesta	0	0
N	20	70

La lectura habitual de textos ingleses aparece más destacada entre las mujeres. Una tercera parte de los varones afirma no hacerlo “nunca” y otra quinta parte señala que solamente lo ha hecho “en raras ocasiones”. Por el contrario, ellas, además de presentar un índice discordante más bajo, expresan una actitud más receptiva (“con frecuencia”+ “siempre”), que engloba a la cuarta parte del ámbito femenino.

Tabla 119: Leo textos literarios en inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	0	9	0
2. En raras ocasiones	25	44	23
3. Alguna vez	39	28	46
4. Con frecuencia	28	19	27
5. Siempre	8	0	4
6. No contesta	0	0	0
N	36	32	22

La tabla estadística correspondiente a los grupos de edad nos muestra que el sector más numeroso que sólo se ha acercado a la lectura de textos literarios en inglés “en raras ocasiones” pertenece a los que tienen una edad comprendida entre 23-25 años (44%). Si observamos las cifras de los que manifiestan hacerlo “alguna vez”, podremos comprobar que esa alternativa de respuesta alcanza su mayor significación entre los mayores de 25 años, donde casi abarca a la mitad de los integrantes de dicho grupo. Y al revisar los porcentajes correspondientes a la opción “con frecuencia” notaremos que su distribución es más equilibrada entre los tres grupos de edad, si bien destacan los de 20-22 años y los de más de 25. Ambos casos las respuestas superan la cuarta parte de los componentes.

Tabla 120: Leo textos literarios en inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	3	7	0
2. En raras ocasiones	17	43	34
3. Alguna vez	57	32	22
4. Con frecuencia	20	14	34
5. Siempre	0	4	6
6. No contesta	3	0	4
N	30	28	32

La distribución de frecuencias por grupo de clase indica que es en el grupo 3ºA donde la postura indiferente es más relevante. Más de la mitad de sus integrantes afirman realizarla "alguna" vez. Sin embargo, no debe soslayarse que es en 3ºC donde algo más de una tercera parte señala que "con frecuencia" cumplen con esta tarea. No debe obviarse tampoco que en 3ºB la mitad del grupo declara que ha cumplido con esta obligación "en raras ocasiones" o "nunca".

Leer textos literarios o relatos cortos en lengua inglesa puede servir no sólo para conocer mejor esa lengua, sino también para ampliar el horizonte cultural relativo al ámbito donde ese idioma se habla. Con objeto de conocer si esa lectura sirve además para mejorar el nivel de inglés de los alumnos, se les propuso una nueva cuestión:

- **29.-"Leo relatos cortos para mejorar y mantener mi propio nivel de inglés".**

Tabla 121: Relatos cortos para mantener nivel de inglés

Total	%
1. Nunca	6
2. En raras ocasiones	22
3. Alguna vez	39
4. Con frecuencia	24
5. Siempre	8
6. No contesta	1
N	90

Las respuestas no son todo lo favorables que sería de desear, aunque expresan que la inmensa mayoría de los estudiantes lo ha hecho, pero no con la intensidad necesaria. Algo más de un tercio dice leer relatos cortos "alguna vez", mientras que otra cuarta parte afirma dedicarse "con frecuencia" a dicha labor, en tanto que algo más de la quinta parte manifiesta hacerlo sólo "en raras ocasiones". Pero si se observan en conjunto tanto las posturas discordes como las acordes, se percibe

que no existe tanta diferencia porcentual entre ellas, aunque las positivas son algo superiores, tal como sostiene la tercera parte de los encuestados.

Tabla 122: Relatos cortos para mantener nivel de inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	0	7
2. En raras ocasiones	30	20
3. Alguna vez	30	44
4. Con frecuencia	30	20
5. Siempre	10	9
6. No contesta	0	0
N	20	70

La distribución de los índices atendiendo al género presenta algunas divergencias entre uno y otro género, porque así como en las posiciones más discordes las cifras son muy similares, no lo son tanto cuando se observan las marcadas por la indiferencia ("alguna vez"), opción más esgrimida por el ámbito femenino. Pero si se atiende a los que "con frecuencia" (30%) o "siempre" (10%) se dedican a practicar dicho ejercicio de lectura, se verá que son varones.

Tabla 123: Relatos cortos para mantener nivel de inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	3	12	0
2. En raras ocasiones	30	19	14
3. Alguna vez	25	53	46
4. Con frecuencia	31	13	32
5. Siempre	11	3	8
6. No contesta	0	0	0
N	36	32	22

Cuando atendemos a los grupos de edad, se aprecia que quienes con más "frecuencia" leen relatos cortos son los encuestados de edades entre 20 y 22 años y los mayores de 25.

En los dos casos los porcentajes casi alcanzan a la tercera parte. La opción "alguna vez" alcanza una mayor representatividad entre los de 23 a 25 años, donde supera a la mitad de los componentes. Sin embargo, cuando observamos a los que sólo se dedican a este ejercicio "en raras ocasiones" se aprecia que los índices descienden inversamente al crecimiento de la edad, oscilando desde el 31% alcanzado por los de 20-22 años hasta el 14% de los mayores de 25.

Tabla 124: Relatos cortos para mantener nivel de inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	3	7	6
2. En raras ocasiones	17	36	16
3. Alguna vez	33	39	44
4. Con frecuencia	43	7	22
5. Siempre	3	11	9
6. No contesta	1	0	3
N	30	28	38

El grupo más receptivo y cumplidor con esta obligación es 3ºA. Cerca de la mitad declara que lo hace "con frecuencia" (43%). Mientras que 3ºB es el grupo que presenta los índices más bajos de lectura de relatos cortos. En este grupo el 40% afirma hacerlo solamente "alguna vez", "en raras ocasiones" o "nunca". En tanto que en 3ºC aparece el mayor grado de indiferencia. Casi la mitad de sus integrantes (44%) confiesa hacerlo "alguna vez".

Texto tradicional:

El cuento tradicional es una narración breve, de autor anónimo, que describe acontecimientos ficticios. Pero, además, por pertenecer a la tradición oral, el cuento tradicional perdura a través de variantes. Es decir, cada vez que se relata un cuento en forma oral o escrita se produce una versión diferente de otra anterior.

Continuando con el recorrido de nuestro planteamiento, una vez que se les había preguntado por la intensidad de la lectura de los relatos cortos, parecía conveniente tratar de conocer si los alumnos cuando imparten clase, bien en las prácticas o bien en clases particulares:

➤ **30.-"Utilizaría los textos tradicionales para la enseñanza del inglés".**

Tabla 125: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés

Total	%
1. Nunca	2
2. En raras ocasiones	1
3. Alguna vez	27
4. Con frecuencia	51
5. Siempre	18
6. No contesta	1
N	90

En este apartado se deduce que nuestros actores exigen a sus alumnos más de lo que se exigen a sí mismos. Las cifras son bastante elocuentes: más de las dos terceras partes sostienen que lo hacen "con frecuencia" o "siempre".

Tabla 126: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	0	7
2. En raras ocasiones	30	20
3. Alguna vez	30	44
4. Con frecuencia	30	20
5. Siempre	10	9
6. No contesta	0	0
N	20	70

Quizá lo más reseñable a propósito de la distribución intersexual sea, de un lado, que quienes solamente utilizan los mencionados textos tradicionales “alguna vez” son las mujeres, entre las que casi la mitad sostiene esta afirmación. De otro, puede observarse que las respuestas positivas aparecen más arraigadas entre los varones. Casi una tercera parte manifiesta emplearlos “con frecuencia” y otro 10% hacerlo “siempre”.

Tabla 127: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	3	0	4
2. En raras ocasiones	0	3	0
3. Alguna vez	25	31	27
4. Con frecuencia	53	56	46
5. Siempre	17	9	23
6. No contesta	2	1	0
N	36	32	22

La tendencia presentada al analizar los datos totales se mantiene en cada uno de los grupos de edad. Sin embargo, si nos referimos a los grados de respuesta que mayor aceptación han tenido entre los alumnos encuestados, encontraremos que la opción “con frecuencia” cuenta con más seguidores entre los que tienen entre 23 y 25 años al abarcar a más de la mitad de los componentes de este grupo.

También es en este citado bloque donde se encuentra el índice más elevado de los que manifiestan utilizar los textos tradicionales “alguna vez” (31%). Finalmente, respecto de quienes los emplean de forma un poco más continuada (“con frecuencia”+“siempre”), los mayores niveles corresponden tanto a los alumnos de 20-22 años como a los mayores de 25.

Tabla 128: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	3	4	0
2. En raras ocasiones	0	4	0
3. Alguna vez	23	28	28
4. Con frecuencia	53	50	50
5. Siempre	20	14	19
6. No contesta	1	0	3
N	30	28	32

Como era previsible, la tónica expresada en el análisis de la tabla de datos totales se manifiesta una vez más de manera contundente en los tres grupos de clase estudiados. Con todo, debe señalarse que en 3ºA aparecen las respuestas más favorables con el enunciado propuesto, aunque las cifras son muy parejas en todos los grupos.

Función de los libros de texto en la enseñanza de una segunda lengua frente al texto literario:

El uso del libro de texto para el aprendizaje de una lengua es la herramienta más utilizada en el aula de idiomas y, sin duda, ofrece un gran apoyo al docente, permitiéndole el uso de distintas estrategias para activar sus clases y evitar en la monotonía y repetición de lo que se enseña. Este uso está justificado cuando se desarrollan tareas que llevan a un aprendizaje memorístico o a la adquisición de rutinas cognitivas, es decir, a tareas dirigidas primordialmente al conocimiento de contenidos y desarrollo de destrezas como lecturas, ortografía, memorización de vocabulario y del desarrollo de procesos cognitivos como la descripción, comparación, análisis, síntesis, etc. Pero son propuestas que limitan tanto al docente como al alumno y esto hace que en la actualidad crezcan las propuestas centradas en la flexibilidad y la apertura como son la investigación en la escuela, la vinculación con su entorno o localidad, elementos que plantean transformaciones en la praxis pedagógica.

El cuento tradicional es una narración breve, de autor anónimo, que describe acontecimientos ficticios. Pero, además, por pertenecer a la tradición oral, el cuento tradicional perdura a través de variantes. Es decir, cada vez que se relata un cuento en forma oral o escrita se produce una versión diferente de otra anterior. Mientras que los textos literarios son aquellos escritos en los que el autor denota emotividad como producto de la realidad en que vive, así como de su ideología, de lo que percibe y siente en el momento en que escribe la obra. Los libros de textos ofrecen fragmentos ocasionales para practicar especialmente la comprensión y el léxico. Los alumnos no llegan a interiorizar el texto ofrecido, cuando es el caso, porque la brevedad de actividades no les permite adentrarse en los personajes o en la sintaxis ofrecida pues el texto expuesto sólo es una excusa para la impartir

los contenidos gramaticales programados. Los libros de texto no les aporta la motivación para llegar a expresar o reproducir los elementos gramaticales que aparecen.

La nueva formulación decía así:

- **31.-"Me siento inseguro cuando abandono provisionalmente el libro de texto con el fin de profundizar en textos literarios o tradicionales".**

Tabla 129: Abandono provisional el libro de texto

Total	%
1. Nunca	17
2. En raras ocasiones	31
3. Alguna vez	31
4. Con frecuencia	14
5. Siempre	4
6. No contesta	3
N	90

Las contestaciones obtenidas en conjunto revelan que abandonar el libro de texto no parece crear demasiada vacilación entre el alumnado, ya que si nos fijamos en las opciones de respuesta "nunca", "en raras ocasiones" o "alguna vez", advertiremos que aglutinan a las tres cuartas partes de los encuestados. Aunque no se debe olvidar a esa otra quinta parte del total que manifiesta sentir inseguridad "con frecuencia" o "siempre" cuando realizan esa actividad.

Tabla 130: Abandono provisional el libro de texto -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	5	17
2. En raras ocasiones	45	26
3. Alguna vez	35	29
4. Con frecuencia	10	17
5. Siempre	5	4
6. No contesta	0	7
N	20	70

La inseguridad parece que afecta de modo muy similar tanto a los varones como a las mujeres, si bien éstas presentan el porcentaje más alto de quienes manifiestan que no les afecta "nunca", pero, por el contrario, casi la mitad de varones afirma, cuando se enfrenta a esta tarea, turbarse sólo "en raras ocasiones".

Tabla 131: Abandono provisional el libro de texto -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	19	16	14
2. En raras ocasiones	33	28	27
3. Alguna vez	33	38	18
4. Con frecuencia	11	9	27
5. Siempre	0	3	14
6. No contesta	4	6	0
N	36	32	22

Puede indicarse que la inseguridad aumenta a medida que se incrementa la edad. Los alumnos de 20-22 años presentan los índices más bajos en tanto que los mayores de 25 muestran los más altos índices de inseguridad. Un 41% señala que la padece "con frecuencia" (27%) o "siempre" (14%).

No obstante, es posible realizar otra lectura de manera que nos encontramos con que la seguridad ante el hecho de abandonar el libro de texto decrece conforme avanza la edad. Las frecuencias van disminuyendo desde el 52% de los estudiantes de 20-22 años hasta 41% de los mayores de 25.

Tabla 132: Abandono provisional el libro de texto -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	17	18	16
2. En raras ocasiones	40	29	28
3. Alguna vez	23	36	38
4. Con frecuencia	13	14	13
5. Siempre	3	3	5
6. No contesta	4	0	0
N	30	28	32

Parece que el grupo que manifiesta tener una mayor serenidad al prescindir del libro de texto es 3ºA, donde un 57% manifiesta que ese abandono le produce inseguridad en "raras ocasiones" (40%) o "nunca" (17%). Es decir, los alumnos de este bloque reflejan un mayor aplomo que los de los otros grupos.

Objetivos gramaticales:

Muchos de los libros de aula utilizados se centran en los objetivos gramaticales como único índice de sus contenidos, con el argumento de que son éstos los elementos exigidos en el currículo de inglés. Si bien son necesarios porque nos dan estructuras básicas en L2, no encuentran luego un acomodo en la comunicación real de la lengua porque carecen de situaciones comunicativas reales donde el

alumno pueda ir utilizando las funciones del lenguaje aprendidas. Las nuevas unidades didácticas incluyen estas situaciones comunicativas alrededor de los objetivos gramaticales, pero no logran la profundidad de tiempo y espacio para que el alumno pueda utilizarlas cómodamente hasta que las domine.

La siguiente cuestión planteada estaba enunciada en los siguientes términos:

- **32.-"Los objetivos gramaticales y de contenido exigidos en el curriculum de inglés se cubren únicamente con el libro de texto de lengua inglesa".**

Como ya hemos visto en la tabla 28, el uso del libro de texto ha cubierto hasta ahora unos determinados ámbitos. Por ejemplo, tareas que llevan a un aprendizaje memorístico o a la adquisición de rutinas cognitivas o de objetivos gramaticales. No hay más que observar los índices de los mismos para darse cuenta de que están centrados en trabajar unos aspectos de índole gramatical, contenidos exigidos en el currículo de inglés. De ahí que se asocie el estudio de los aspectos gramaticales exclusivamente a través de un libro de texto y por ello hemos planteado al alumno esta cuestión que le puede llevar también a una reflexión.

Tabla 133: Contenidos exigidos en el currículo

Total	%
1. Nunca	34
2. En raras ocasiones	40
3. Alguna vez	16
4. Con frecuencia	8
5. Siempre	0
6. No contesta	2
N	90

El examen de los resultados reflejados en el cuadro estadístico nos advierte que en esta ocasión los juicios no son demasiado favorables con la proposición formulada, ya que una tercera parte del conjunto afirma rotundamente que los objetivos gramaticales y de contenido "nunca" se cubren utilizando sólo el libro de texto.

Además, aparece otro 40% que manifiesta que eso se produce únicamente en "raras ocasiones". Pero si se observan conjuntamente esas dos opciones de respuesta, se apreciará que abarca a las tres cuartas partes de los alumnos.

Tabla 134: Contenidos exigidos en el currículo -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	40	34
2. En raras ocasiones	40	37
3. Alguna vez	10	19
4. Con frecuencia	10	7
5. Siempre	0	1
6. No contesta	0	2
N	20	70

La disconformidad con la pregunta enunciada parece estar algo más acentuada entre los varones que entre las mujeres, aunque las diferencias porcentuales entre uno y otro género tienen poca relevancia.

Tabla 135: Contenidos exigidos en el currículo -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	39	22	45
2. En raras ocasiones	47	44	23
3. Alguna vez	14	19	14
4. Con frecuencia	0	13	18
5. Siempre	0	0	0
6. No contesta	0	2	0
N	36	32	22

Los mayores de 25 componen el grupo que manifiesta con mayor énfasis su rechazo a la pregunta formulada, pues esta disconformidad afecta a casi la mitad de sus componentes. Ahora bien, si se suman las alternativas "nunca" y "en raras ocasiones" son los estudiantes con edades comprendidas entre 20-22 años los que con más convicción (86%) manifiestan su repulsa a la proposición planteada.

Tabla 136: Contenidos exigidos en el currículo -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	47	32	25
2. En raras ocasiones	43	46	34
3. Alguna vez	7	19	19
4. Con frecuencia	3	0	19
5. Siempre	0	0	0
6. No contesta	0	3	3
N	30	28	32

En todos los grupos de clase se manifiesta mayoritariamente esa opinión general de la población encuestada, aunque parece que la mayor oposición a la propuesta son los estudiantes de 3ºA, grupo en el que el 90% ("nunca"+"en raras ocasiones") expresa

su desacuerdo con la pregunta. Y parece que es 3ºC el bloque donde aparece el segmento, aunque pequeño, que de mejor agrado acepta el contenido de la cuestión.

La función emocional y la motivación en el aprendizaje de una lengua:

Las relaciones emocionales y afectivas que el niño establece con la nueva lengua a lo largo del proceso de aprendizaje son importantes para su futura relación con la materia y su preparación para un aprendizaje autónomo que vaya más allá del aula. La Teoría del Filtro Afectivo de Krashen²⁷⁰ enfatiza la necesidad de crear un ambiente positivo en la clase, de incorporar la dimensión afectiva del alumno, y de tener en cuenta factores emocionales tales como la ansiedad, la motivación, la empatía, la autoestima y los estilos de aprendizaje. El maestro intentará trasladar los nuevos aspectos interculturales, creando un clima de confianza, para revelar, a partir de señas de identidad ajenas, la nueva cultura que desea poner en conocimiento de sus alumnos.

En el Marco Común Europeo de Referencia²⁷¹, dentro del apartado que habla de la competencia “existencial”, se describe en qué consiste el saber ser:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que comprenden: Las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos, los valores y los valores de personalidad, por ejemplo: introversión y extraversión, espontaneidad y autocontrol, miedo y vergüenza, seguridad en sí mismo y falta de seguridad, autoestima y falta de autoestima(...).

El Marco Común Europeo de Referencia sugiere, además, unos consejos para que el profesor pueda adaptar su enseñanza a la personalidad y características de los componentes de la clase, aprovechando sus cualidades para vencer sus carencias, creando un clima de comprensión y confianza. Krashen sostiene que toda percepción pasa a través de un filtro afectivo y analiza la relación existente entre estos factores y la adquisición de una segunda lengua. Dichos factores pueden actuar como barreras cuando el filtro afectivo es alto, bloqueando tanto la información comprensible como la expresión.

Si tomamos el modelo propuesto, nos encontramos con que la cuestión principal que cambiará el enfoque en la enseñanza a través de textos es el tipo de motivación que el niño demuestra con la materia. Todo lo que se adquiere a través

²⁷⁰ Cfr. KRASHEN, S. D. (1986). *The Input Hypothesis; Issues and Implications*. London: Longman.

²⁷¹ Marco Común Europeo de Referencia. 5.1.3

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm [consultado 12 de diciembre 2011].

de crear, preparar, experimentar, mezclar, decodificar, producir y diseñar activamente, promueve las habilidades y dispone para un aprendizaje permanente. El mundo actual y las condiciones cambiantes del mismo invitan a procesos de constante contribución activa. Por ello, los niños eligen el personaje con el que mejor se identifican o el que más les gusta. Se trata de convertirse en el personaje mismo, adoptar no sólo sus semblanzas sino hacerse eco también de sus propios sentimientos. Es este paso el más emotivo de todo el proceso, porque los chicos intentan olvidarse de sí mismos y meterse en la piel del personaje en cuestión. Al principio, adentrarse en la historia y los personajes implica conocer los sentimientos, actitudes etc. de sus personajes, piensan que su intimidad queda preservada y que cuando representan o escriben lo que exteriorizan son los sentimientos del príncipe, del amigo..., pero, "poco a poco se van abriendo y sienten placer en expresar sus propias emociones y deseos bien creando ellos mismos los personajes preferidos, bien eligiendo aquellos con los que más se identifican o aquellos a través de los cuales ven la posibilidad de liberarse de temores, de descargar tensiones, cumplir deseos, despertar ilusiones...; es decir, hacer algo con lo que llevan dentro"²⁷².

Sin duda, hasta ahora hemos estado más preocupados por sus logros y su capacidad de llegar a los objetivos fijados que a la relación que el niño ha establecido con la materia de inglés. Todo ello nos hace pensar en plantearnos si nuestros alumnos utilizan esas funciones emocionales con respecto a la materia o si se lo plantean como mera consecución de objetivos. El aprendizaje es más fuerte cuando está conectado y reforzado a través del ámbito del hogar, la escuela, la propia cultura y la comunidad.

La última cuestión propuesta aparecía enunciada del siguiente modo:

- **33.-"He utilizado las funciones emocionales durante mi proceso de aprendizaje del inglés".**

Tabla 137: He utilizado funciones emocionales

Total	%
1. Nunca	8
2. En raras ocasiones	20
3. Alguna vez	39
4. Con frecuencia	23
5. Siempre	7
6. No contesta	3
N	90

²⁷² ARROYO AMAYA, C. (2003). *Op. Cit.*, p. 55.

La inmensa mayoría de los estudiantes ha utilizado en mayor o menor grado las funciones emocionales para llevar a cabo la tarea de aprender el inglés. Algo más de un tercio de la población total señala que las ha usado “alguna vez”. Cerca de la cuarta parte manifiesta haberlo hecho “con frecuencia”, en tanto que otra quinta parte revela que solamente ha tenido necesidad de hacerlo “en raras ocasiones”.

Tabla 138: He utilizado funciones emocionales -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	10	6
2. En raras ocasiones	10	19
3. Alguna vez	50	41
4. Con frecuencia	30	23
5. Siempre	0	7
6. No contesta	0	4
N	20	70

A tenor de los niveles obtenidos, la posición más discordante con la propuesta hecha es algo superior en las mujeres. Los varones, por su parte, manifiestan ser más indiferentes que ellas, pues la mitad señala haberlas empleado “alguna vez”. En cuanto a las actitudes más concordantes con el enunciado propuesto (“con frecuencia” y “siempre”) no existen diferencias apreciables entre uno y otro género.

Tabla 139: He utilizado funciones emocionales -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	6	6	9
2. En raras ocasiones	22	16	9
3. Alguna vez	31	53	55
4. Con frecuencia	31	19	23
5. Siempre	8	6	0
6. No contesta	2	0	4
N	36	32	22

Tres tendencias de diferente sentido permiten observar los resultados que introduce la edad. Si nos fijamos en las actitudes más discordes podremos ver que las frecuencias disminuyen a medida que aumenta la edad, de modo que los índices varían desde el 28% de los estudiantes de 20-22 años hasta el 18% de los que superan los 25 años. Pero si revisamos las respuestas concernientes a la postura más indiferente, la de aquellos que solamente hayan utilizado “alguna vez” las funciones emocionales, advertiremos cómo los porcentajes se van incrementando a medida que crece la edad, por lo que los índices ascienden desde el 31% presentado por los de 20-22 años hasta el 55% de los mayores de 25. Finalmente, si atendemos a las posiciones más acordes con la utilización de las funciones emocionales para aprender la lengua inglesa notaremos que los índices de

respuesta ("con frecuencia"+"siempre") decrecen conforme la edad aumenta. Los niveles pasan desde el 39% de los de 20-22 años hasta el 23% de los mayores de 25 años.

Tabla 140: He utilizado funciones emocionales -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	7	14	3
2. En raras ocasiones	17	25	19
3. Alguna vez	40	32	44
4. Con frecuencia	27	25	19
5. Siempre	3	4	13
6. No contesta	6	0	2
N	30	28	32

Al introducir la variable grupo de clase no se advierten diferencias en lo que atañe a las posiciones más concordantes con la utilización de las funciones emocionales, ya que cerca de un tercio de los alumnos de cada grupo muestra su inclinación hacia ellas. Por el contrario, en cuanto a las actitudes de rechazo ("nunca"+"en raras ocasiones") aparecen de modo más acentuado en 3ºB, donde el 39% de los alumnos así lo señala.

4.4 SEGUNDA ENCUESTA (MAYO 2011)

Dado que este estudio es longitudinal, corresponde en este momento analizar los resultados obtenidos en la segunda encuesta que se realizó a los estudiantes de Lengua Extranjera, con la finalidad de intentar conocer la evolución que los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II han experimentado a lo largo del curso 2010-2011 en el aprendizaje de dicha lengua.

La primera encuesta se levantó cuando se iniciaba el mencionado curso, en los primeros días de octubre de 2010, tratando de conocer de primera mano cuál era la situación real y las posibles expectativas que presentaban los citados alumnos, tratando, a partir de esos datos, de aplicar una metodología, que podría calificarse de innovadora, y que tenía como objetivo llegar a conocer, no sólo el progreso de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, sino también el cambio en las estructuras intelectuales y académicas orientado a conseguir un conocimiento más profundo de la lengua inglesa; un conocimiento que abarcaría no sólo el ámbito estrictamente lingüístico, sino además el marco socio-cultural en el que tiene vigencia, se desarrolla y evoluciona dicha lengua.

Con la segunda encuesta, aplicada en los últimos días de mayo de 2011, cuando el curso académico llegaba a su fin, se pretendía observar cuáles habían sido

realmente los objetivos conseguidos en el aprendizaje del idioma, gracias a la aplicación de la innovadora metodología propuesta.

El seguimiento longitudinal del comportamiento y de las actitudes de los alumnos - actores en esta investigación-, a lo largo del curso implicaba la necesidad de explicitar todos los datos. En efecto, si el estudio se centra en detectar el aprovechamiento por parte de los estudiantes con la aplicación de un determinado método pedagógico, habría que seguir los cambios y las variaciones que éstos manifestaban al afrontar, desde una perspectiva diferente a las utilizadas hasta este momento, el aprendizaje de un segundo idioma, en este caso la lengua inglesa.

4.4.1 DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Aplicando idéntica metodología en la recopilación de datos, en el tratamiento informático y en el método de análisis e interpretación, parece obligado centrarse, por una parte, en el análisis de los datos recogidos en esta segunda encuesta, y, por otra, en el establecimiento de la pertinente comparación entre los resultados de ambos muestreos, pues sólo de esta manera será posible acercarse a un conocimiento de las transformaciones que se han producido en el modo con que los alumnos han afrontado a lo largo de este curso académico el aprendizaje de la lengua inglesa.

La muestra de esta segunda encuesta presenta alguna alteración, ya que en esta ocasión son 102 los alumnos que responden, mientras que en la primera la cifra ascendía a 90. La diferencia de 12 alumnos equivale a un incremento del 13,3% en el número de estudiantes que respondieron a la encuesta.

Tabla 141: Género de los alumnos -%-

Género	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Varón	24	22	27	21
Mujer	76	78	73	79
N	102	27	37	38

El factor de género presenta una distribución muy similar a la obtenida en la ocasión anterior, pues la proporción de mujeres triplica en todos los casos las cifras alcanzadas por los varones. Queda claro, por tanto, que la presencia femenina es preponderante dentro del alumnado que cursa estudios de Magisterio.

Tabla 142: Edad -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Entre 20-22 años	29	56	22	18
Entre 23-25 años	39	7	57	45
Más de 25 años	32	37	22	37
N	102	27	37	38

En la primera encuesta el porcentaje más elevado de encuestados correspondía al grupo con edades comprendidas entre 20-22 años. Sin embargo, ahora han sido superados por los integrantes del sector de 23 a 25 años, cuya representación más voluminosa aparece en el grupo de clase 3ºB. Por su parte, los de 20-22 años alcanzan su mayor representatividad en 3ºA. Los mayores de 25 presentan una distribución más equilibrada entre los diferentes grupos de clase, aunque se observa una leve caída en el grupo de 3ºB.

Alguna de estas variaciones podría deberse, entre otros factores, al hecho de que a lo largo de esos ocho meses que hay en el intervalo entre octubre de 2010 y mayo de 2011, seguramente un determinado número de alumnos pudo haber cumplido años, lo cual traería como consecuencia que unos pasaran a formar parte del grupo de edad de 23 a 25 años y otros al de mayores de 25.

Este factor que, a primera vista, parece simplemente anecdótico, puede tener una influencia notable en las posibles variaciones que se produzcan en el momento de afrontar el análisis de las preguntas desde la perspectiva de la edad.

Tabla 143: Otra especialidad -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Educación infantil	53	56	46	58
Educación Primaria	12	0	22	11
Educación Física	16	0	22	21
Educación Musical	2	0	5	0
Educación Especial	2	0	5	0
Audición y Lenguaje	0	0	0	0
Psicopedagogía	0	0	0	0
Ninguna	15	44	0	10
N	102	27	37	38

Como era previsible, la tendencia que aparece en los datos correspondientes a la primera encuesta aplicada, se mantiene en la segunda, aunque se observa alguna pequeña variación. No obstante, las tres especialidades preferidas por los alumnos son las mismas que en la anterior ocasión y, además, mantienen el mismo orden de aceptación:

- Educación Infantil.
- Educación Física.
- Educación Primaria.

Continuando con el análisis de los datos de identificación de los alumnos, corresponde ahora comentar los datos obtenidos respecto del nivel lingüístico que poseen del idioma inglés. Esta pregunta posee ya un mayor interés por cuanto los resultados obtenidos nos van a permitir percibir el posible éxito o fracaso de la aplicación de la metodología.

Tabla 144: Nivel lingüístico -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Alto	4	11	3	3
Medio	43	37	49	42
Bajo	41	8	38	40
No contesta	12	4	10	15
N	102	27	37	38

Si al comenzar el curso académico 2010-2011, la inmensa mayoría de los alumnos encuestados (más del 80%) afirmaba decididamente que su conocimiento de la lengua inglesa era bajo, ahora las cifras han sufrido una notable alteración. Ha descendido casi a la mitad el número de quienes manifiestan tener ese bajo nivel. Pero, además, paralelamente, se ha incrementado de modo significativo el volumen de los que aseguran poseer al concluir el citado curso un nivel lingüístico medio. Esta mejora comienza a reflejar que el método aplicado para la enseñanza de la lengua inglesa pudiera haber tenido efectos positivos, no sólo en la metodología de la materia sino también en la mejora de su nivel de inglés. Podría ser también que al trabajar con este método la confianza en sí mismos hubiera incrementado practicando y trabajando los textos que en un principio resultaban difíciles. La confianza y seguridad en métodos de trabajo aumenta, sin duda, la motivación y producción.

Tabla 145: Etapa y curso que imparte -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
No imparto	52	89	46	32
Infantil	31	4	35	47
1º ciclo de Enseñanza Primaria	10	7	8	13
2º ciclo de Enseñanza Primaria	5	0	11	3
3º ciclo de Enseñanza Primaria	2	0	0	5
N	102	27	37	38

Si, dando un paso más, se atiende a la distribución referida a la etapa escolar en la que están impartiendo docencia, se observa que la tendencia señalada en la primera encuesta se mantiene, y, aunque la cifra de los que manifiestan no ejercer la enseñanza ha descendido un poco con relación a los datos obtenidos al comenzar el curso, todavía supera ligeramente la mitad de los alumnos. Este descenso o, si se prefiere, este incremento del número de estudiantes que declara estar impartiendo enseñanza puede derivarse del hecho de que algunos hayan comenzado a realizar prácticas; o quizá también a que dado que algunos son ya maestros pudieran haber sido contratados por algún centro escolar.

Por otra parte, como ya sucedió con la anterior encuesta, la opción educativa con mayor presencia sigue siendo la enseñanza infantil, que adquiere su relevancia más notable entre los estudiantes del grupo de 3ºC, entre otros motivos, porque este grupo es el que cuenta con el sector de estudiantes de mayor edad. Por eso, nada de extraño tiene que sea en 3ºA donde se alcanzan los porcentajes más altos de quienes afirman no impartir ningún tipo de docencia, pues en este grupo más de la mitad de sus componentes tienen edades comprendidas entre 20 y 22 años, es decir, es el grupo con mayor presencia de jóvenes.

Tratando de matizar un poco la anterior pregunta analizada, parecía conveniente conocer si la enseñanza que manifestaban impartir se refería a cualquier materia, o, si bien, dado que son estudiantes de la especialidad de lengua extranjera, la docencia que tenían asignada era la de inglés. Asimismo, interesaba también conocer cuánto tiempo habían dedicado a ejercer la enseñanza de este idioma.

Tabla 146: Experiencia docente de inglés en enseñanza primaria -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Menos de 2 años	28	7	46	37
Entre 2 y 4 años	9	4	35	13
Más de 4 años	4	0	8	0
Ninguna	59	89	11	50
N	102	27	37	38

Pues bien, parece que la tónica expresada al inicio del curso 2010-2011 continúa teniendo vigencia al finalizar el mismo, observándose leves matizaciones que no poseen mayor significación. Por otro lado, si en la primera encuesta el grupo cuya docencia no superaba los dos años tenía una mayor representación en 3ºC, con los datos actuales, es en 3ºB donde se encuentra el sector más numeroso que lleva menos de dos años ejerciendo la docencia. E igualmente es este grupo el que en el momento presente destaca en cuanto a haber impartido clases de inglés entre dos y cuatro años. Los motivos originarios de esta situación no vamos a reiterarlos, porque ya fueron expuestos al analizar la tabla estadística 144.

La experiencia docente en la enseñanza del inglés en la Enseñanza Primaria demuestra ser de gran utilidad a la hora de poder pasar esta encuesta. Al plantearse cuestiones nuevas en el enfoque comunicativo y de aprendizaje conectado con otras materias, el alumno experimentado en las aulas suele mostrar más capacidad para el análisis comparativo y la aplicación de los nuevos modelos.

Tabla 147: Experiencia docente en enseñanza primaria -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Menos de 2 años	32	11	38	42
Entre 2 y 4 años	5	0	8	5
Más de 4 años	5	0	11	3
Ninguna	58	89	43	50
N	102	27	37	38

En relación con la primera encuesta aplicada, continúa manteniendo vigencia la tendencia anteriormente expuesta, pero, una vez más, es obligado subrayar que los índices obtenidos en la segunda aplicación han sufrido leves variaciones, aunque para nada alteran su significación.

A los alumnos se les pregunta por sus conocimientos sobre el modo de impartir una materia de lenguas. Frente al crecimiento en los últimos años del número de colegios bilingües o trilingües, se ha puesto mucho la atención en la necesidad de mejorar el nivel de idiomas del personal docente en los centros que fuera al mismo nivel que las nuevas exigencias lingüísticas. Sin embargo, se ha considerado la metodología (la manera de transmitir los conocimientos) como un factor secundario. Aquí se propone que el alumno tome conciencia de que ésta es un paso necesario, en algunos casos incluso previo, al mismo nivel que los conocimientos para poderlos transmitir.

Tabla 148: Preparación metodológica enseñanza inglés -%-

	Total	3ºA	3ºB	3ºC
Sí	45	59	30	50
No	27	15	35	26
No contesta	28	26	35	24
N	102	27	37	38

4.4.1.1 CUENTOS TRADICIONALES O LITERARIOS EN INGLÉS

En este apartado se les solicitaba a los alumnos encuestados que señalaran los títulos de tres cuentos escritos en lengua inglesa. Pues bien, los preferidos y más leídos han sido por orden de preferencia los siguientes:

- *The Devoted Friend*

- *Little Red Riding Hood*
- *The Three Little Pigs*

Otras obras favoritas, aunque en menor grado, han sido:

- *Cinderella*
- *Meg and Mog*
- *The Ugly Duckling*
- *The Happy Prince*
- *The Gingerbread Man*
- *The Nightingale and the Rose*
- *Hansel and Gretel*

Si se revisan ahora los títulos de los cuentos obtenidos en la encuesta de octubre de 2010, se apreciarán algunos cambios significativos. En primer lugar, los cuentos preferidos ahora son otros. Por otra parte, dos cuentos que en el primer estudio aparecían en el grupo de favoritos, *Little Red Riding Hood* y *The Three Little Pigs*, han pasado al de los preferidos. Además, el de cuentos favoritos de la encuesta de mayo de 2011 no repite ningún título que apareciera en la anterior. Por tanto, puede concluirse que a lo largo del curso académico 2010-2011, los alumnos de Didáctica de la Lengua Inglesa II han leído nuevos cuentos, o si se prefiere, han ampliado sus conocimientos sobre los cuentos escritos en esa lengua.

4.4.1.2 ACTITUDES DE LOS ALUMNOS FRENTE A LAS PROPOSICIONES FORMULADAS

La proposición formulada a los alumnos estaba enunciada en los siguientes términos:

Cuentos populares y literarios en el aprendizaje del inglés:

- **1.-"He utilizado la lectura de textos literarios para el aprendizaje de la lengua inglesa".**

Tabla 149: Lectura de textos literarios

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	10
3. Algo	38
4. Bastante	39
5. Mucho	13
6. NC.	0
N	102

Como tónica general se observa una disposición favorable a la lectura de los textos literarios como instrumento válido para el estudio del inglés, y así lo demuestra el que la mitad de los encuestados manifiesta utilizarlos “bastante” o “mucho”.

Si ahora recordásemos los valores conseguidos en la primera encuesta apreciaríamos que entonces una cuarta parte del total de los estudiantes sostenía que empleaba “poco” o “nada” los textos literarios, y sólo algo más de la cuarta afirmaba hacerlo “bastante” o “mucho”. Esta variación en la distribución de los valores permite constatar que los alumnos al final del curso han comprendido la importancia que tienen los textos literarios para el aprendizaje del idioma.

Tabla 150: Lectura de textos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	0	9
3. Algo	50	35
4. Bastante	46	42
5. Mucho	4	14
6. NC.	0	0
N	24	78

Cuando entra en juego el factor de género se aprecia que la tendencia señalada antes continúa tanto en varones como en mujeres, aunque debe indicarse que estas últimas manifiestan un grado de convencimiento mayor que ellos. Ahora bien, si se establece una comparación entre los índices de las dos encuestas, será fácil advertir que en la primera presentaban los chicos una leve mayor convicción sobre la utilización de los textos literarios.

Tabla 151: Lectura de textos literarios -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	20	4	6
3. Algo	30	40	44
4. Bastante	37	38	44
5. Mucho	13	18	6
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

La edad de los estudiantes no introduce modificación alguna significativa, ya que todos los grupos aceptan de modo similar la propuesta enunciada, aunque, quizás, haya que aludir a esa quinta parte del grupo de 20-22 años que confiesa dedicar “poco” tiempo y dedicación a la lectura de los textos literarios.

Tabla 152: Lectura de textos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	15	5	11
3. Algo	33	43	36
4. Bastante	41	38	40
5. Mucho	11	14	13
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

Tampoco el grupo de clase permite establecer discriminación significativa alguna, por cuanto la tendencia más favorable persiste con índices similares e todos los grupos. Sin embargo, conviene notar que la aceptación de la propuesta enunciada se ha realizado en los grupos 3ºB y 3ºC, que al comienzo de curso presentaban unos índices bastante decepcionantes a este respecto. Cosa que no ocurría en 3ºA donde la variación de entonces al momento actual ha sido menor, pues ya entonces sus cifras eran las más favorables.

La segunda pregunta de este primer bloque decía textualmente:

- **2.-“La lectura de cuentos tradicionales ha mejorado mi nivel de conocimiento de la lengua inglesa”.**

Tabla 153: Lectura cuentos tradicionales

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	3
3. Algo	34
4. Bastante	52
5. Mucho	11
6. NC.	0
N	102

Las respuestas obtenidas indican un grado de aceptación bastante notable. Si se suman las respuestas de “bastante” y “mucho” se acercan a los dos tercios del total de encuestados. Algo que contrasta de modo significativo con el estudio anterior. En aquel periodo solamente un tercio de los estudiantes afirmaba leer con “bastante” frecuencia cuentos tradicionales ingleses.

Tabla 154: Lectura cuentos tradicionales -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	0	3
3. Algo	42	32
4. Bastante	54	55
5. Mucho	4	10
6. NC.	0	0
N	24	78

La variable intersexual presenta unos índices similares a los correspondientes al conjunto total, si bien parece que las mujeres muestran un mayor grado de aceptación con la proposición formulada. Ellas ofrecen niveles superiores a los de ellos. Dos tercios de las encuestadas afirman leer cuentos con “bastante” o “mucho” frecuencia. Pero si se observan los datos de la primera encuesta se apreciará que son ellos los que entonces mostraban un leve mayor interés por la lectura de los cuentos escritos en lengua inglesa.

Tabla 155: Lectura cuentos tradicionales -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	7	0	3
3. Algo	37	28	41
4. Bastante	43	65	44
5. Mucho	13	7	12
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

Cuando abordamos el factor edad queda muy patente que es el grupo de 23-25 años el que se muestra más convencido de que la lectura de los cuentos tradicionales sirve para mejorar su nivel de conocimiento de la lengua inglesa. Tres cuartas partes de los componentes de ese grupo manifiesta realizar esta actividad con “bastante” o “mucho” asiduidad. En el estudio del otoño era el segmento de los mayores de 25 años el que presentaba una mayor convicción. La mitad afirmaba dedicar “bastante” tiempo a cumplir con esta tarea educativa.

Tabla 156: Lectura cuentos tradicionales -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	7	0	2
3. Algo	37	35	32
4. Bastante	37	57	58
5. Mucho	19	8	8
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

La tendencia expresada a lo largo del análisis de esta cuestión se hace evidente en todos los grupos de clase. Quizás haya que reseñar que el grupo 3ºA es el que presenta unas cifras inferiores a las de los demás.

Una vez que los estudiantes han manifestado su opinión sobre la importancia de la lectura de cuentos tradicionales, parecía obligado interrogarles sobre si consideran positivo y eficaz:

➤ **3.-"Utilizar un cuento o un relato en el proceso de aprendizaje del inglés".**

Tabla 157: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje del inglés -%-

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	0
3. Algo	1
4. Bastante	41
5. Mucho	58
6. NC.	0
N	102

Las respuestas no pueden ser más contundentes. La práctica totalidad muestra su acuerdo con la proposición formulada. Y en esta ocasión no hay diferencias entre la opinión de octubre y la de mayo.

Tabla 158: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje del inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	0	0
3. Algo	0	1
4. Bastante	58	40
5. Mucho	42	59
6. NC.	0	0
N	24	78

De modo concluyente se manifiestan también las mujeres y los varones, sin que quepa discriminación alguna a favor de uno u otro género. En suma, algo similar a lo que ocurría en la encuesta anterior.

Tabla 159: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje del inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	3	0	0
4. Bastante	43	50	34
5. Mucho	54	50	66
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

Ninguna diferencia se observa entre los grupos de edad. Todos confiesan la misma convicción ya analizada. No hay alteraciones significativas a los datos de la encuesta de octubre.

Tabla 160: Utilizar cuento o relato en el aprendizaje del inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	5	0	0
4. Bastante	41	43	37
5. Mucho	54	57	63
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

Igual sucede con los grupos de clase. No varía la tendencia general expuesta anteriormente.

Continuando con el intento de conocer la importancia que los textos literarios tienen en el proceso de estudio de una lengua, se interrogó a los alumnos sobre cómo valoran la utilización de:

➤ **4.-"Es conveniente utilizar un texto literario como base de la Unidad Didáctica en el aprendizaje de una lengua".**

Tabla 161: Texto literario como base Unidad Didáctica

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	3
3. Algo	27
4. Bastante	46
5. Mucho	23
6. NC.	0
N	102

Como fácilmente se puede deducir tras observar esta tabla, los interrogados muestran su acuerdo con la pregunta enunciada. Más de las dos terceras partes declaran no sólo que son “bastante” sino “muy” necesarios.

Pero estas cifras son inferiores a las que aparecieron en la encuesta de otoño. Allí eran las tres cuartas partes las que mostraban su apoyo a la proposición. Este dato podría indicar que el nivel de exigencia de los alumnos se vio incrementado a medida que iban descubriendo la importancia del texto literario como base para la elaboración de la Unidad Didáctica.

Tabla 162: Texto literario base Unidad Didáctica -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	0	3
3. Algo	4	15
4. Bastante	63	54
5. Mucho	33	28
6. NC.	0	0
N	24	78

La variable intersexual mantiene la misma tendencia. Sin embargo, aprecia mayor convencimiento de los varones, aunque en la encuesta anterior las diferencias entre ambos sexos eran inexistentes.

Tabla 163: Texto literario base Unidad Didáctica -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	3	0	6
3. Algo	27	12	3
4. Bastante	37	63	59
5. Mucho	33	25	31
6. NC.	0	0	1
N	30	40	32

La distribución por edades mantiene el curso indicado. En cualquier caso, sobresale el segmento de los mayores de 25. El 90% de ellos muestra decidido apoyo a la cuestión planteada. Incluso se percibe que las opciones “bastante” sumadas a las de “mucho” se incrementan conforme avanza la edad, variando desde el 70% de los alumnos de 20-22 años hasta el 90% de los mayores de 25.

Tabla 164: Texto literario base Unidad Didáctica -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	7	0	0
2. Poco	7	0	3
3. Algo	56	19	13
4. Bastante	30	49	55
5. Mucho	0	32	29
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

El grupo de clase muestra claramente que 3ºC y 3ºB reflejan mayor convencimiento con el planteamiento frente a 3ºA, donde sorprende que más de la mitad de sus componentes manifiesten que el texto literario sólo tiene “algo” de importancia como base de la Unidad Didáctica. Y causa más asombro este dato cuando se comprueba que en el estudio de otoño mostraban un acuerdo muy decidido con la proposición. La percepción de los alumnos sobre la Unidad Didáctica se ha ido volviendo más exigente a medida que han ido comprendiendo y practicando con la materia. Por ello han ido distinguiendo entre las Unidades Didácticas tradicionales y las basadas en un cuento o en un relato.

- **5.-“Estoy familiarizado con la utilización de un texto literario como base de la Unidad Didáctica para enseñar inglés”.**

Tabla 165: Familiarizado utilizando textos literarios

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	14
3. Algo	29
4. Bastante	42
5. Mucho	14
6. NC.	0
N	102

La familiaridad con los textos literarios es una obligación que debe exigirse a todo docente cuya dedicación sea la de enseñar una lengua, en este caso el inglés. Los estudiantes, como puede apreciarse, a causa de su nula o mínima experiencia en el ejercicio de la docencia, todavía no son demasiado conscientes de las implicaciones que conlleva, de ahí que solamente algo más de la mitad de los encuestados manifieste su acuerdo (“bastante” o “mucho”) con esta obligación profesional. Sin duda, a medida que vayan adquiriendo experiencia docente, se irá acrecentando el grado de convencimiento con esta cuestión. Y prueba de ello es que en el estudio de octubre de 2010 la mitad consideraba que esta familiaridad con los textos literarios tenía “poca” o “ninguna” importancia.

Tabla 166: Familiarizado utilizando textos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	17	12
3. Algo	46	23
4. Bastante	33	46
5. Mucho	4	17
6. NC.	0	1
N	24	78

Si en la primera encuesta eran los varones los que con mayor intensidad sostenían la importancia del conocimiento de los textos literarios, ahora se ha invertido la tendencia y son ellas las que de manera más decidida defienden esta afirmación.

Tabla 167: Familiarizado utilizando textos literarios -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	3
2. Poco	17	9	16
3. Algo	23	33	31
4. Bastante	40	43	41
5. Mucho	20	15	9
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

La edad muestra la misma tendencia que en la encuesta efectuada en el primer trimestre, si bien ahora el grado de convencimiento es superior.

Pero puede observarse que el gradiente de aceptación ("bastante" + "mucho") disminuye conforme se incrementan las edades, de modo que es el grupo de 20-22 años el que con más convicción manifiesta su apoyo a la cuestión planteada.

Tabla 168: Familiarizado utilizando textos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	3
2. Poco	7	15	15
3. Algo	26	22	40
4. Bastante	52	41	37
5. Mucho	15	22	5
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

Cuando releemos los datos de la encuesta de otoño, apreciamos con decepción que cerca de las tres cuartas partes de los miembros de cada grupo afirmaban que la familiarización con los textos literarios era "algo" o "poco" importante para la

enseñanza de la lengua inglesa. Sin embargo, las actitudes han cambiado en todos los grupos de modo manifiesto, ya que se han incrementado los índices de aceptación, sobre todo en los grupos A y B, donde las cifras de conformidad superan o se acercan a los dos tercios de los componentes de cada grupo.

Si la morfología, desde la perspectiva lingüística, es considerada la ciencia que estudia los signos lingüísticos y tiene por objeto no sólo comprobar los cambios de forma correspondientes a las variaciones de función, sino también la de explicar estas transformaciones, es imposible dudar del papel que juegan los textos literarios en el estudio del ámbito morfológico de una lengua. De ahí que con esta intención se propusiera a los estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II la siguiente cuestión:

- **6.-"Utilizaría el texto literario para trabajar la gramática desde la perspectiva morfológica".**

Tabla 169: Trabajar gramática a nivel morfológico

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	3
3. Algo	32
4. Bastante	50
5. Mucho	14
6. NC.	0
N	102

Las respuestas muestran un grado de aceptación bastante notorio, pues cerca de las dos terceras partes de los encuestados consideran que los textos literarios tienen "bastante" o "mucho" importancia para trabajar la gramática del inglés desde la óptica de la morfología. Si volvemos la mirada a la encuesta anterior, veremos que las actitudes ante esta cuestión han mejorado pues las actitudes acordes con la proposición han incrementado su volumen.

Tabla 170: Trabajar gramática a nivel morfológico -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	0	4
3. Algo	38	32
4. Bastante	54	51
5. Mucho	8	12
6. NC.	0	0
N	24	78

Entre las actitudes más acordes con la proposición no se observa diferencia alguna entre ambos géneros, aunque debe recordarse que en la encuesta precedente eran los varones los más convencidos. Sin embargo, el discurrir del curso académico ha

hecho que los índices de aceptación de las mujeres se hayan acrecentado, de modo que ahora presentan ambos géneros los mismos valores porcentuales.

Tabla 171: Trabajar gramática a nivel morfológico -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	2	0
2. Poco	13	0	0
3. Algo	37	38	22
4. Bastante	47	43	59
5. Mucho	3	17	19
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

La mejora de la actitud ante la pregunta planteada se observa en todos los grupos de edad, aunque, de nuevo, son los mayores de 25 años los que con más arrojo defienden esta propuesta.

Tabla 172: Trabajar gramática a nivel morfológico

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	3	0
2. Poco	4	5	00
3. Algo	26	35	34
4. Bastante	56	49	47
5. Mucho	14	8	19
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

Los índices correspondientes a las actitudes más favorables han mejorado en los grupos de clase A, donde aproximadamente las tres cuartas partes manifiestan su aceptación, y C. Sin embargo, disminuyen en el grupo B, que en la primera encuesta presentaba los índices de aceptación más elevados.

Si utilizar los textos literarios es muy importante para conocer la dimensión morfológica de cualquier lengua, también lo será para trabajar el aspecto léxico-semántico de la gramática. De ahí que se formulara una pregunta referida a este asunto, enunciada en los siguientes términos:

- **7.-"Utilizaría el texto literario para trabajar la gramática léxico-semántica".**

Tabla 173: Trabajar la gramática léxico-semántica

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	4
3. Algo	24
4. Bastante	57
5. Mucho	15
6. NC.	0
N	102

Las respuestas de aceptación más positivas ascienden levemente con relación a la encuesta anterior, pues si en aquella ocasión dichas respuestas abarcaban a dos tercios de los alumnos, en este momento las cifras han aumentado, de modo que gozan del consentimiento de casi las tres cuartas partes de los encuestados.

Tabla 174: Trabajar la gramática léxico-semántica -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	0	4
3. Algo	33	19
4. Bastante	50	63
5. Mucho	17	13
6. NC.	0	0
N	24	78

Sin duda, a tenor de los índices reflejados en esta tabla estadística, las mujeres muestran mayor interés a la hora de utilizar los textos literarios para aprender la gramática léxico-semántica.

Con relación a la primera encuesta, puede recordarse que las cifras de varones se mantienen en las mismas proporciones, mientras que las de mujeres han sufrido un incremento desde entonces hasta el final de curso.

Tabla 175: Trabajar la gramática léxico-semántica -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	3	0
2. Poco	13	0	0
3. Algo	23	20	22
4. Bastante	50	67	56
5. Mucho	13	10	22
6. NC.	1	0	0
N	30	40	32

Al abordar el análisis desde la perspectiva de la edad, entre las respuestas más acordes con la proposición formulada, se observa, con relación a la anterior encuesta, un acrecentamiento de los índices en todos los grupos de edad. Se hacen más patentes entre los de 20-22 años y los de 23 a 25. Pero, además, en el momento actual nos encontramos una tendencia muy clara: los índices ("bastante" + "mucho") se incrementan paralelamente al aumento de la edad, oscilando entre el 63% de los de 20-22 años hasta el 78% de los mayores de 25 años.

Tabla 176: Trabajar la gramática léxico-semántica -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	2	0
2. Poco	11	3	0
3. Algo	15	27	26
4. Bastante	52	60	58
5. Mucho	22	8	16
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

No sufren variaciones significativas, con relación a la primera encuesta, los índices alcanzados por los distintos grupos de clase. Y, como puede apreciarse, en la actualidad las cifras de aceptación son muy similares.

El léxico en la preparación de un texto:

- **8.-"La utilización de un texto literario supone un esfuerzo relevante en el aprendizaje del léxico".**

Tabla 177: Utilizar texto literario aprendizaje léxico

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	6
3. Algo	18
4. Bastante	53
5. Mucho	22
6. NC.	0
N	102

Está claro que el grado de aceptación de esta propuesta es grande. Las tres cuartas partes de la población encuestada manifiestan su aprobación. Sin embargo, llama la atención que las frecuencias alcanzadas en la encuesta actual sean inferiores a las obtenidas en la primera. Este descenso puede deberse al hecho de que al haber concluido el curso y haber enriquecido su léxico inglés, posiblemente consideren que el esfuerzo ha sido menor del que esperaban al inicio del curso.

Tabla 178: Utilizar texto literario aprendizaje léxico -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	8	3
3. Algo	25	17
4. Bastante	54	55
5. Mucho	13	24
6. NC.	0	0
N	24	78

Conforme a los datos presentados, parece que las mujeres aceptan de manera más clara el contenido de la proposición. Y si revisamos las frecuencias del trabajo anterior, apreciaremos que las presentadas por ellas se han incrementado, mientras que las de ellos no sufren alteración alguna digna de ser reseñada.

Tabla 179: Utilizar texto literario aprendizaje léxico -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	2	0
2. Poco	0	5	12
3. Algo	20	8	28
4. Bastante	50	65	38
5. Mucho	30	20	22
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

El grado de aceptación del enunciado aparece de modo más relevante entre los componentes del grupo de 23-25 años y entre los de 20-22. En tanto que entre los mayores de 25 se encuentra un segmento (40%) que considera "algo" o "poco" relevante la utilización de textos literarios para aprender el léxico de la lengua inglesa. En otras palabras, da la impresión de que los miembros de este grupo tienen menos dificultad para el aprendizaje del léxico y, por tanto, les supone un menor esfuerzo.

Tabla 180: Utilizar texto literario aprendizaje léxico -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	3	0
2. Poco	4	0	13
3. Algo	22	14	18
4. Bastante	48	62	47
5. Mucho	26	21	21
6. NC.	0	0	1
N	27	37	38

El grupo de 3ºB es el que manifiesta mayor convencimiento sobre el esfuerzo que supone emplear un texto literario para conocer y ampliar el conocimiento del conjunto de vocablos de una lengua. Con relación a la encuesta realizada en otoño de 2010 se aprecia que disminuyen los índices presentados por 3ºA, se incrementan las de 3ºB y permanecen inalterables los de 3ºC.

Posteriormente, teniendo en cuenta el esfuerzo y la dificultad que encierra el aprendizaje y enriquecimiento del léxico empleando los textos literarios, se formuló una pregunta sobre el vocabulario, enunciada del siguiente modo:

- **9.-"El alumno puede sentirse abrumado con las listas de vocabulario cuando se le presenta un texto".**

Tabla 181: Listas de vocabulario

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	8
3. Algo	28
4. Bastante	32
5. Mucho	31
6. NC.	0
N	102

Parece que enfrentarse a las listas de vocabulario que pueden aparecer en un texto causa en dos tercios de los estudiantes "bastante" o "mucho" agobio. Frecuencias muy parecidas, aunque algo inferiores, a las que se obtuvieron en la primera encuesta.

Tabla 182: Listas de vocabulario -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	8	5
3. Algo	33	27
4. Bastante	42	31
5. Mucho	17	36
6. NC.	0	0
N	24	78

Al igual que sucedió en la encuesta de octubre, son las mujeres las que manifiestan un grado de agobio superior al de los varones, si bien, como hemos señalado antes, las cifras han descendido ligeramente.

Tabla 183: Listas de vocabulario -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	3	0	0
2. Poco	3	10	9
3. Algo	27	20	38
4. Bastante	40	28	31
5. Mucho	27	42	22
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

El grupo de edad que afirma padecer en mayor grado esa sensación agobiante es el de los de 23 a 25. Cerca de las tres cuartas partes (el 70%) manifiesta sentirlo “bastante” o “mucho”. En la otra encuesta era el grupo de los más jóvenes (20-22 años) el que se expresaba así.

Tabla 184: Listas de vocabulario -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	3	0
2. Poco	4	8	11
3. Algo	33	24	26
4. Bastante	37	30	32
5. Mucho	26	35	31
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

La variable grupo de clase, al referirnos al grado de aceptación, presenta una distribución de frecuencias muy similar en todos ellos. No obstante, quizá sea conveniente reseñar que en 3ºA existe un tercio que sostiene que esa actividad solamente les produce “algo” de agobio.

Con relación a los datos del estudio de octubre de 2010, se observa que el desasosiego que causan las listas de vocabulario ha disminuido, sobre todo en 3ºB, grupo en el que entonces algo más de las tres cuartas partes manifestaba sentirse “bastante” o muy (“mucho”) abrumado.

Relación entre significado y gramática:

El significado puede entenderse como el contenido semántico, el valor o el sentido de un signo lingüístico. La gramática, por su parte, en sentido estricto, coincide con la morfología y la sintaxis, porque en éstas se incluye no sólo el estudio de la frase y sus clases, sino también las funciones y significaciones gramaticales de las palabras. Por tanto, si la gramática estudia la significación de las palabras, parece que debe ir unida al estudio del significado. Por este motivo, se les planteó a los estudiantes la siguiente proposición:

- **10.-"El significado y la gramática tienen que ir unidos en la enseñanza y en el aprendizaje de un idioma".**

Tabla 185: Significado y gramática unidos

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	6
3. Algo	28
4. Bastante	37
5. Mucho	28
6. NC.	0
N	102

Cuando en octubre de 2010 abordamos la tarea de analizar los datos de la primera encuesta, observamos con agrado que más de las tres cuartas partes de los alumnos se adherían a las opciones de respuesta "bastante" o "mucho". Sin embargo, ahora aquel énfasis solamente aglutina a los dos tercios de los encuestados. Se ha incrementado el porcentaje (28%) de los que han adoptado una actitud más indiferente ("algo").

Tabla 186: Significado y gramática unidos -%-

Género	%	%
1. Nada	0	1
2. Poco	13	4
3. Algo	13	31
4. Bastante	58	33
5. Mucho	16	30
6. NC.	0	1
N	24	78

El convencimiento de que el significado y la gramática tienen que ir unidos cuando uno se propone aprender una lengua, aparece más arraigado entre los varones que entre las mujeres. Las tres cuartas partes de ellos manifiestan "bastante" o "mucho" interés con la cuestión planteada. En el caso de las mujeres, parece oportuno mencionar ese 31% que manifiesta cierta indiferencia. Con relación a la primera encuesta, ninguno de los dos géneros sufre alteraciones reseñables en los datos de aceptación más decidida, si bien entre féminas han disminuido las actitudes negativas sobre esta cuestión.

Tabla 187: Significado y gramática unidos -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	3
2. Poco	7	4	3
3. Algo	33	25	28
4. Bastante	27	43	38
5. Mucho	33	28	25
6. NC.	0	0	3
N	30	40	32

El grado de aceptación alcanza su mayor cota entre los estudiantes de 23 a 25 años, ya que las respuestas más positivas ("bastante"+"mucho") abarcan casi a las tres cuartas partes del conjunto. Ahora bien, si observamos la opción de respuesta "mucho" apreciamos que las frecuencias disminuyen a medida que aumenta la edad, de modo que el índice más alto (33%) corresponde a los alumnos de 20-22 años, y el más bajo (25%) a los mayores de 25. Por otra parte, si nos fijamos en el ítem más indiferente ("algo") notaremos que goza de mayor presencia entre los encuestados de 20 a 22.

Con relación a la encuesta anterior, es obligado señalar que los niveles de aceptación más decididos han disminuido en los grupos de 23-25 años y de los mayores de 25, mientras que, por el contrario, han aumentado de modo significativo entre los de 20-22.

Tabla 188: Significado y gramática unidos

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	3
2. Poco	7	8	3
3. Algo	30	24	29
4. Bastante	30	30	50
5. Mucho	33	38	13
6. NC.	0	0	2
N	27	37	38

Los índices de conformidad ("bastante"+"mucho") más elevados corresponden al grupo de 3ºB, que alcanza una cifra que abarca a un poco más de los dos tercios, aunque las diferencias con los otros dos grupos son mínimas. Pero si nos fijamos en el grado de respuesta "mucho", notaremos que tanto en 3ºB (38%) como en 3ºA (33%) es la opción mejor acogida. En tanto que en 3ºC la mitad de sus integrantes se adhiere al ítem "bastante".

Respecto de los datos obtenidos en el trabajo de otoño, puede apreciarse que, por una parte, disminuyen los porcentajes correspondientes a la opción "bastante" y,

por otra, se incrementan los correspondientes al grado de respuesta “mucho”, así como los del ítem que indica indiferencia (“algo”).

Oralidad en los textos escritos:

Prosiguiendo con el análisis de los datos, nos enfrentamos a otra cuestión de gran importancia en la comunicación de una nueva lengua como es el de la oralidad. Se preguntó a los estudiantes su opinión sobre este enunciado:

➤ **11.-“A partir de un texto escrito se puede trabajar la oralidad”.**

Tabla 189: Trabajar la oralidad

Total	%
1. Nada	0
2. Poco	0
3. Algo	15
4. Bastante	44
5. Mucho	41
6. NC.	0
N	102

Las contestaciones, observadas en conjunto, revelan explícitamente el convencimiento de que los textos escritos tienen “bastante” o “mucho” importancia para trabajar la oralidad. Esta misma tendencia y con una intensidad muy parecida se evidenciaba en la encuesta de octubre de 2010.

Tabla 190: Trabajar la oralidad -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	0
2. Poco	0	0
3. Algo	12	13
4. Bastante	75	37
5. Mucho	13	50
6. NC.	0	0
N	24	78

La misma tónica general se vislumbra al introducir la variable sexual, pues en su conjunto no existe diferencia alguna entre los dos géneros. Pero sí conviene aclarar que la mitad de las mujeres opina que los textos son de importancia capital para mejorar la oralidad, mientras que las tres cuartas partes de los varones sostienen que dichos textos permiten trabajar “bastante” la oralidad. Ahora bien, si se revisan los datos de la otra encuesta, se apreciará que entre los varones no existen variaciones en el grado de intensidad entre aquella y esta investigación, pero, a la vez, se advertirá que los índices de convencimiento de las mujeres han descendido.

Tabla 191: Trabajar la oralidad -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	20	12	12
4. Bastante	40	43	50
5. Mucho	40	45	38
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

La tendencia general se mantiene, ya que los tres grupos de edad presentan una actitud muy semejante, aunque podría decirse que el convencimiento se acentúa levemente en el grupo de 23-25 años, por ser los que con más decisión afirman que los textos escritos son de “mucha” importancia para mejorar la oralidad. Pero al recordar los datos anteriores se aprecia un pequeño descenso de la aceptación en todos los grupos de edad.

Tabla 192: Trabajar la oralidad -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	0
2. Poco	0	0	0
3. Algo	7	18	15
4. Bastante	56	35	45
5. Mucho	37	46	40
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

Al observar las respuestas desde la perspectiva del grupo de clase, se descubre que los valores más acordes con la proposición aparecen en el grupo de 3ºA. Parece que el grado de mayor convencimiento corresponde a 3ºB, al ser ellos los que más hincapié hacen sobre la “mucha” importancia que los textos tienen para trabajar la oralidad. Con relación a la encuesta de otoño, no se aprecian alteraciones dignas de mención.

Una vez que se conocen las respuestas sobre si se puede trabajar la oralidad a partir de un texto escrito, tratando de precisar un poco más, se formuló a los alumnos el siguiente aserto:

12.-“He utilizado la destreza oral en un texto escrito”.

Tabla 193: Destreza oral en texto escrito

Total	%
1. Nada	3
2. Poco	11
3. Algo	38
4. Bastante	35
5. Mucho	13
6. NC.	0
N	102

La distribución de frecuencias presenta en esta ocasión una cierta dispersión, siendo la alternativa de respuesta más elegida la de "algo", aunque sus cifras superan sólo levemente las alcanzadas por la opción "bastante". Sin embargo, si nos detenemos en las respuestas más acordes con la proposición advertiremos que, conjuntamente, éstas afectan a casi la mitad de los encuestados (48%).

Tampoco ahora existen diferencias mencionables entre los datos de una y otra encuesta.

Tabla 194: Destreza oral en texto escrito -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	5
2. Poco	17	6
3. Algo	50	37
4. Bastante	33	37
5. Mucho	0	15
6. NC.	0	0
N	24	78

La variable intersexual indica que mientras algo más de la mitad de las mujeres muestra una actitud más acorde con la pregunta enunciada, la mitad de los varones adopta una postura indiferente ante la aplicación de la destreza oral a un texto escrito.

Esta distribución presenta alguna alteración respecto de los valores obtenidos en la encuesta de otoño de 2010, pues entonces el grado de aceptación era muy similar entre ambos sexos, y en aquella ocasión la actitud más indiferente correspondía a las mujeres.

Tabla 195: Destreza oral en texto escrito -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	2	6
2. Poco	16	10	9
3. Algo	27	52	25
4. Bastante	47	23	50
5. Mucho	10	13	9
6. NC.	0	0	1
N	30	40	32

Cuando abordamos el análisis de esta cuestión desde la óptica de la edad, observamos que las actitudes más acordes ("bastante"+"mucho") corresponden, por este orden, a los mayores de 25 años y a los de 20-22 años. Por su parte, en el grupo de 23 a 25 un poco más de la mitad de sus componentes declara haber utilizado "algo" la destreza oral para trabajar un texto escrito.

Con relación al anterior trabajo, no se perciben cambios significativos en la distribución de frecuencias.

Tabla 196: Destreza oral en texto escrito -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	4	0	5
2. Poco	7	13	11
3. Algo	26	38	47
4. Bastante	41	41	26
5. Mucho	22	8	11
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

Por su parte, la variable grupo de edad revela que es 3ºA el grupo que destaca por su aceptación de la propuesta (casi dos tercios de sus componentes). En tanto que en 3ºC, cerca de la mitad de los estudiantes afirma haber dedicado solamente "algo" de tiempo y esfuerzo a utilizar esta técnica de aprendizaje. Por el contrario, en la anterior encuesta, era 3ºC quien manifestaba una mayor decisión por aplicar la destreza oral, y 3ºA era el grupo que mostraba un menor interés.

En las tablas estadísticas 153 y 157 se ha analizado la importancia de los cuentos tradicionales en el aprendizaje de la lengua inglesa. Ahora, nuevamente, vuelven a aparecer los cuentos, pero en esta ocasión para conocer qué grado de influencia tienen en la mejora de la destreza oral. La pregunta estaba formulada de la siguiente manera:

➤ **13.-"He escuchado narraciones de cuentos para trabajar mi destreza oral".**

Tabla 197: He escuchado cuentos narrados

Total	%
1. Nada	3
2. Poco	16
3. Algo	37
4. Bastante	31
5. Mucho	11
6. NC.	2
N	102

Una vez más, la dispersión de la frecuencia hace su aparición. Y de nuevo la respuesta más común corresponde al segmento de alumnos (algo más de un tercio de la población total) que defiende que las narraciones de cuentos favorecen “algo” la destreza oral. Por su parte, las respuestas más acordes con el planteamiento solamente alcanzan al 42%. No obstante, se observa una cierta mejoría con relación a la encuesta anterior, pues en la actual ascienden los porcentajes de las opciones más acordes con esta actividad educativa, aunque falta todavía mucho camino que recorrer.

Tabla 198: He escuchado cuentos -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	4	3
2. Poco	29	12
3. Algo	29	42
4. Bastante	29	28
5. Mucho	4	14
6. NC.	5	1
N	24	78

La distribución en función del género permite observar que el índice más elevado corresponde a ese 42% de las mujeres que afirma haber escuchado narraciones de cuentos solamente “alguna vez”. Pero, curiosamente, son también ellas las que en mayor número (42%) afirman haber asistido a narraciones de cuentos con “bastante” o “mucho” frecuencia. Los varones muestran aún menos interés que las mujeres por la audición de cuentos.

Tabla 199: He escuchado cuentos narrados -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	7	3	0
2. Poco	10	10	31
3. Algo	43	38	31
4. Bastante	20	40	28
5. Mucho	17	8	10
6. NC.	3	1	0
N	30	40	32

La audición de narraciones de cuentos parece atraer más a los encuestados de 23-25 años. Los de 20-22 manifiestan una actitud más indiferente. Mientras que entre los mayores de 25 años casi una tercera parte indica que le interesa "poco" escuchar narraciones de cuentos. Si se recuerdan los datos de la primera encuesta sorprenderá que en aquella ocasión fueran justamente los de 23-25 quienes mostraban mayor indiferencia con esta actividad educativa.

Tabla 200: He escuchado cuentos narrados -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	4	3	2
2. Poco	15	11	21
3. Algo	33	38	40
4. Bastante	22	38	32
5. Mucho	22	10	3
6. NC.	4	0	2
N	27	37	38

La realización de esta práctica aparece levemente más acentuada entre los alumnos de 3ºB (48%). Las posturas indiferentes rondan en todos los grupos, aunque es más elevada en 3ºC, que es también el grupo que, en conjunto, reúne mayor desacuerdo con esta actividad.

Pronunciación y textos literarios:

La pronunciación es una faceta en la que la conversación con personas que tengan como lengua materna el idioma que se intenta aprender juega un papel de suma importancia. Pero no parece que sea el único factor que sirva para mejorar la pronunciación, sino que existen otros que pueden cooperar en esta tarea, como son, entre otros, los textos literarios. Lo cual obligó a formular esta pregunta:

➤ **14.-"He mejorado mi pronunciación trabajando con textos literarios".**

Tabla 201: He mejorado mi pronunciación

Total	%
1. Nada	2
2. Poco	14
3. Algo	39
4. Bastante	37
5. Mucho	8
6. NC.	0
N	102

Posiblemente a las personas que no estén inmersas en este proceso de aprendizaje pueda parecerles algo sorprendente el enunciado de esta proposición, ya que la opinión más común es que la pronunciación de una lengua se aprende conversando con otras personas. Sin embargo, a tenor de los datos obtenidos, parece que esta actividad también causa una cierta extrañeza entre los alumnos de lengua inglesa, dado que la postura más acentuada (39%) es la que considera solamente “algo” conveniente la utilización de textos literarios. No obstante, hay que indicar que cerca de la mitad de los alumnos (45%) acepta de buen grado emplear esta técnica para mejorar la pronunciación.

Evidentemente, se ha producido un cambio positivo entre los datos de otoño y los actuales, aunque las diferencias no sean todo lo deseables que se esperaban.

Tabla 202: He mejorado mi pronunciación -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	2
2. Poco	16	14
3. Algo	42	39
4. Bastante	42	36
5. Mucho	0	9
6. NC.	0	0
N	24	78

Las actitudes manifestadas por ambos géneros no aportan matizaciones dignas de ser tenidas en cuenta, ya que la distribución aparece bastante equilibrada, lo mismo que ocurría en la encuesta anterior, aunque se percibe una leve mejoría en los dos géneros.

Tabla 203: He mejorado mi pronunciación -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	2	0	3
2. Poco	17	12	16
3. Algo	37	38	44
4. Bastante	37	40	31
5. Mucho	7	10	6
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

También la variable edad presenta una distribución bastante similar entre los alumnos.

Cabría señalar, no obstante, que la actitud más receptiva se da entre los del grupo de 23-25 años, donde la mitad muestra su acuerdo con la realización de esta actividad. La indiferencia más acusada reside en los mayores de 25.

Tabla 204: He mejorado mi pronunciación -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	3	2
2. Poco	15	14	13
3. Algo	44	35	40
4. Bastante	33	24	42
5. Mucho	7	14	3
6. NC.	1	0	0
N	27	37	38

Tampoco la variable grupo de clase aporta discriminación notable alguna. Hay que señalar que la mayor aceptación corresponde a 3ºC, y la actitud más indiferente se observa en 3ºA.

La mejora de la entonación en el trabajo con textos escritos:

- **15.-"Cuando he trabajado con textos escritos ha mejorado mi entonación".**

Tabla 205: He mejorado mi entonación

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	12
3. Algo	41
4. Bastante	36
5. Mucho	10
6. NC.	0
N	102

Sigue haciendo acto de presencia entre los estudiantes el factor sorpresa. También ahora la opción más señalada es la que considera "algo" conveniente utilizar textos escritos para mejorar la entonación.

Es igualmente reseñable el segmento (46%) que acepta de buen grado trabajar con ellos.

Si se revisan las frecuencias presentadas en la encuesta anterior, se aprecia que se ha producido a lo largo del curso 2010-2011, por un lado, un incremento bastante notable de las actitudes positivas y, por otro, un descenso de las cifras correspondientes a las posturas más disconformes.

El número que manifiesta un talante indiferente no sufre variación alguna.

Tabla 206: He mejorado mi entonación -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	4	10
3. Algo	42	41
4. Bastante	46	36
5. Mucho	8	12
6. NC.	0	0
N	24	78

El grado de aceptación entre ambos géneros en la primera encuesta era muy homogéneo, pero ahora se decanta del lado de los varones.

Tabla 207: He mejorado mi entonación -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	3	0	0
2. Poco	14	8	13
3. Algo	33	40	47
4. Bastante	40	40	34
5. Mucho	10	12	6
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

Respecto a la actitud más indiferente ("algo"), la variable edad establece una clara tendencia: las frecuencias se incrementan paralelamente al aumento de edad, variando desde el 33% de los estudiantes de 20-22 años hasta el 47% que presentan los mayores de 25, lo cual incide en que sea éste el grupo de edad menos afecto con esta actividad. Con lo cual el grado de aceptación es superior en los otros dos grupos de edad, que son los que han cambiado su postura de una manera considerable, cuando se releen los datos de la encuesta de otoño de 2010.

Tabla 208: He mejorado mi entonación -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	3	0
2. Poco	19	8	10
3. Algo	33	43	45
4. Bastante	37	32	40
5. Mucho	11	14	5
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

Las respuestas observadas presentan una distribución bastante similar entre los tres grupos, por lo que solamente se puede señalar que son los matriculados en

3ºA y en 3ºB quienes acogen de mejor grado esta actividad, y que los de 3ºC son un poco más indiferentes. Sin embargo, con relación a los resultados del trabajo de otoño, se advierte que es en 3ºB y en 3ºC donde se aprecia mayor variación en lo que atañe a la actitud más acorde con la proposición formulada.

El aprendizaje comunicativo:

- **16.-"Se trabaja el aprendizaje comunicativo en un libro de texto igual que en un texto literario".**

Tabla 209: Se trabaja el aprendizaje comunicativo

Total	%
1. Nada	14
2. Poco	42
3. Algo	35
4. Bastante	7
5. Mucho	1
6. NC.	1
N	102

Más de la mitad de los estudiantes manifiesta su disconformidad con la pregunta enunciada. Consideran que no es igual trabajar el aprendizaje comunicativo con un libro de texto que con un texto literario. Aunque, a su vez, algo más de la tercera parte considera "algo" indiferente utilizar uno u otro instrumento.

Las actitudes respecto a la pasada encuesta han variado muy poco, lo cual hace suponer que a lo largo del curso académico no han conseguido ver todavía con claridad las posibles diferencias que existen entre usar un libro de texto o emplear un texto literario.

Tabla 210: Se trabaja el aprendizaje comunicativo -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	8	17
2. Poco	50	40
3. Algo	42	33
4. Bastante	0	7
5. Mucho	0	1
6. NC.	0	2
N	24	78

La variable intersexual no establece diferencias apreciables entre las actitudes de varones y mujeres. Y no arrojan cambios respecto a la encuesta anterior.

Tabla 211: Se trabaja el aprendizaje comunicativo -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	13	17	9
2. Poco	30	38	56
3. Algo	43	38	28
4. Bastante	14	7	0
5. Mucho	0	0	3
6. NC.	0	0	4
N	30	40	32

Si nos detenemos a observar con detalle las opciones de respuesta que presentan una mayor aceptación, apreciaremos que el grado de respuesta “algo” -la actitud más indiferente- disminuye a medida que sube la edad, de modo que los índices más elevados (43%) corresponden a los alumnos de 20-22 años y los más bajos (28%) a los mayores de 25. Por otro lado, si contemplamos las respuestas más discordantes (“poco”+“nada”) que manifiestan que da lo mismo utilizar un libro de texto o un texto literario para trabajar el aprendizaje comunicativo, descubrimos que las proporciones aumentan de modo paralelo a la edad, por lo que las frecuencias más bajas (43%) corresponden a los estudiantes de 20-22 años, y las más llamativas (65%) a los mayores de 25, grupo que abarca a las dos terceras partes.

Con relación a la encuesta de otoño de 2010, se advierte una disminución notable en las cifras de disconformidad relativas a los mayores de 25 años y un poco menor entre los de 20-22, en tanto que en el caso del grupo de 23-25 se aprecia un cierto aumento de esa discrepancia.

Tabla 212: Se trabaja el aprendizaje comunicativo -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	7	14	18
2. Poco	41	43	42
3. Algo	37	35	34
4. Bastante	15	5	3
5. Mucho	0	3	0
6. NC.	0	0	3
N	27	37	38

Si en el mes de octubre de 2010 la discrepancia más apreciable estaba en 3ºB, ahora la disconformidad aparece con mayor énfasis en 3ºC.

Una vez que se ha comprobado el grado de rechazo manifestado por los alumnos respecto a que no se trabaja de igual manera el aprendizaje comunicativo con un

libro de texto que con un texto literario, parecía obligado plantear a los encuestados la siguiente cuestión:

- **17.-"He aplicado en mi proceso personal de aprendizaje un enfoque comunicativo con un texto literario".**

Tabla 213: Enfoque comunicativo con un texto literario

Total	%
1. Nada	3
2. Poco	13
3. Algo	43
4. Bastante	36
5. Mucho	4
6. NC.	1
N	102

La aplicación del enfoque comunicativo no parece gozar de mucha aceptación entre los estudiantes, como se refleja al observar que el sector de indecisos se aproxima a la mitad de los encuestados (43%), mientras que solamente algo más de un tercio manifiesta haberlo empleado "bastante". Evidentemente, las actitudes han cambiado a lo largo del curso, ya que se percibe un incremento de las posturas más acordes (40%), a la vez que una disminución de las más discrepantes (16%).

Tabla 214: Enfoque comunicativo con un texto literario -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	4	3
2. Poco	4	13
3. Algo	42	45
4. Bastante	50	33
5. Mucho	0	5
6. NC.	0	1
N	24	78

Los varones expresan una actitud más acorde con la utilización del enfoque comunicativo que las mujeres, tal como se desprende del hecho de que la mitad de ellos manifiestan emplearlo "bastante". Esta misma tendencia aparecía en los datos de la primera encuesta.

Tabla 215: Enfoque comunicativo con un texto literario -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	0	5	2
2. Poco	20	8	13
3. Algo	37	45	47
4. Bastante	40	33	38
5. Mucho	3	8	0
6. NC.	0	1	0
N	30	40	32

Las actitudes que muestran mayor conformidad ("bastante"+ "mucho") con esta actividad pedagógica corresponden a los alumnos de 20-22 años y a los de 23-25. Pero, por otra parte, el segmento de edad más joven ofrece el índice mayor de desacuerdo ("nada"+ "poco") con la cuestión planteada. Por otra parte, por lo que concierne a la postura más indiferente ("algo"), se observa que los porcentajes suben conforme avanza la edad, de modo que esta postura se hace más presente en los mayores de 25 años, que abarca casi a la mitad de los componentes de este grupo de edad.

Cuando nuevamente revisamos los datos correspondientes a la encuesta de otoño de 2010, se advierte que la aplicación del enfoque comunicativo ha ganado muchos enteros, ya que a lo largo del curso se ha logrado que descendan significativamente las actitudes de rechazo y que se incrementen las posturas más acordes con la proposición.

Tabla 216: Enfoque comunicativo con un texto literario -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	2	5
2. Poco	30	3	11
3. Algo	30	41	55
4. Bastante	37	46	26
5. Mucho	3	8	0
6. NC.	0	0	3
N	27	37	38

En la distribución por grupos de clase, se descubre que la aceptación de esta técnica de aprendizaje de la lengua alcanza las cotas más relevantes en 3ºB. Por otra parte, el índice de indiferencia ("algo") está más arraigado en 3ºC. Y, finalmente, las posturas de rechazo alcanzan una presencia mayor en 3ºA.

En cuanto a la comparación de los datos de una y otra encuesta, cabe simplemente señalar que se mantiene la misma tónica expuesta al analizar las tablas estadísticas anteriores.

Diálogos y fluidez en los relatos para trabajar la segunda lengua:

Como en otro momento hemos señalado, nadie duda de que para alcanzar fluidez a la hora de expresarse en la lengua inglesa es necesario conversar, dialogar con otras personas, a ser posible, nativas de inglés. Pero aún así, con el enfoque metodológico puesto en práctica en la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II a lo largo del curso se intenta llevar a cabo todo el proceso de aprendizaje de la lengua, como se ha podido comprobar, a través de relatos, cuentos o textos literarios. De ahí el enunciado de la siguiente proposición:

➤ **18.-"He utilizado diálogos sobre situaciones encontradas en relatos para practicar mi fluidez en inglés".**

Tabla 217: Practicar fluidez en inglés

Total	%
1. Nada	3
2. Poco	16
3. Algo	34
4. Bastante	36
5. Mucho	11
6. NC.	0
N	102

Como reflejan las respuestas, es verdad que la inmensa mayoría de los alumnos ha realizado esta actividad pedagógica, pero la perseverancia en la dedicación es muy diferente entre unos y otros. Así, por ejemplo, si observamos las cifras de los que con más tesón ("bastante"+ "mucho") han dedicado a la realización de esta tarea, veremos que las frecuencias se acercan, pero no alcanzan a la mitad de los estudiantes. Y si contraponemos los datos actuales a los de la primera encuesta, es fácil darse cuenta de que el grado de convencimiento ha variado muy levemente, pues solamente se advierte en que han disminuido los índices de los que afirman haber dedicado "algo" o "poco" de tiempo y esfuerzo a esta tarea.

Tabla 218: Practicar fluidez en inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	3
2. Poco	8	17
3. Algo	42	32
4. Bastante	46	36
5. Mucho	4	12
6. NC.	0	0
N	24	78

Las frecuencias que presenta la variable intersexual no permiten establecer matizaciones importantes, dado que las actitudes entre alumnos y alumnas son insignificantes. Si acaso podría señalarse que los porcentajes se inclinan levemente del lado de ellos, cosa que en la indagación anterior sucedía al contrario, aunque las mínimas diferencias entonces se decantaban del lado de las mujeres.

Tabla 219: Practicar fluidez en inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	7	2	0
2. Poco	3	17	25
3. Algo	50	28	25
4. Bastante	37	38	38
5. Mucho	3	15	12
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

Tampoco la variable edad establece diferencias muy significativas, si bien parece que la dedicación más intensa corresponde a los alumnos de 23-25 años, aunque con una superioridad insignificante sobre los mayores de 25. Por el contrario, la actitud más indiferente corresponde a los estudiantes de 20-22 años, grupo en el que afecta a la mitad de sus componentes. Ahora bien, en la encuesta anterior eran los mayores de 25 los que mostraban un interés más acusado. Tal vez esta variación sea debida al trasvase de alumnos de un grupo de edad a otro.

Tabla 220: Practicar fluidez en inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	4	0	5
2. Poco	11	11	24
3. Algo	44	35	26
4. Bastante	30	38	40
5. Mucho	11	16	5
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

La distribución de los índices atendiendo al factor grupo de clase permite señalar que es en 3ºB donde aparece la dedicación más intensa, ya que engloba casi a las tres cuartas partes, mientras que la actitud más indiferente radica en 3ºA, acercándose a la mitad de los integrantes del grupo. En la anterior encuesta era 3ºC el grupo donde se percibía mayor esfuerzo en la realización de esta tarea.

Así como en la primera pregunta se pedía si habían utilizado la lectura de los textos literarios para el aprendizaje de la segunda lengua, en esta ocasión, la pregunta formulada seguidamente quiere recoger el grado de compromiso con la lectura de textos literarios, lo cual supone un mayor grado de consciencia de los beneficios que esta actividad reporta:

- **19.-"Mi aprendizaje del inglés se ha basado principalmente en textos literarios".**

Tabla 221: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios

Total	%
1. Nada	11
2. Poco	37
3. Algo	45
4. Bastante	5
5. Mucho	2
6. NC.	0
N	102

Los resultados obtenidos indican que la inmensa mayoría de los alumnos afirma que para realizar el aprendizaje de la lengua inglesa no ha contado con intensidad con la utilización de textos literarios. Algo similar ocurría en la encuesta de otoño de 2010, si bien ahora en la de mayo de 2011 han disminuido las cifras más negativas, y se han incrementado las que manifiestan haberlo empleado “algo”. En todo caso, queda todavía mucho camino que recorrer para que los estudiantes cambien sus actitudes respecto a este modo de aprender el inglés.

Tabla 222: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	4	12
2. Poco	50	35
3. Algo	46	45
4. Bastante	0	6
5. Mucho	0	2
6. NC.	0	0
N	24	78

Aunque las frecuencias presentadas por uno y otro género no marcan excesiva diferencias, sí puede apreciarse que los varones muestran una postura un poco más negativa con la cuestión planteada. Justamente, se han intercambiado las posiciones que existían en la anterior indagación, pues en aquel momento eran las mujeres las que manifestaban un grado mayor de desacuerdo con la fundamentación del aprendizaje de la lengua inglesa en textos literarios. Aún más, entre los varones ha desaparecido aquella quinta parte que decía basar “bastante” su aprendizaje en los mencionados textos literarios.

Tabla 223: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	17	3	16
2. Poco	43	40	28
3. Algo	33	50	50
4. Bastante	7	2	6
5. Mucho	0	5	0
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

Las actitudes más displicentes (60%) con este método de aprendizaje corresponden a los alumnos con edades comprendidas entre 20 y 22 años, mientras que las más indiferentes las ponen de manifiesto los dos grupos cuyas edades superan los 22 años, grupos en los que alcanza a la mitad de los miembros.

En relación con la anterior encuesta se observa una disminución de las actitudes más disconformes y un notable aumento de los que se muestran indiferentes ("algo").

Tabla 224: Aprendizaje de inglés basado en textos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	18	0	16
2. Poco	52	38	26
3. Algo	26	49	55
4. Bastante	4	8	3
5. Mucho	0	5	0
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

En esta ocasión se aprecia que las actitudes más opuestas con la pregunta formulada corresponden al grupo 3ºA, que supera sobradamente a los otros dos. Sin embargo, el segmento que más decididamente defiende la opción de respuesta "algo" está en 3ºC. Pero si revisamos la encuesta de otoño se observa que en 3ºA y en 3ºC las cifras de desacuerdo no sufren alteración alguna, en tanto que en 3ºB se percibe un significativo descenso.

Si importante era conocer si los alumnos de Didáctica de la Lengua Inglesa II habían basado su aprendizaje del inglés en textos literarios, no menos importante resultaba saber si cuando afrontaban la enseñanza de esta lengua, bien en las clases de prácticas, bien en las clases particulares que impartían, utilizaban los textos literarios para llevar a cabo esa tarea. De ahí derivaba la pregunta que se les formulaba:

- **20.-"Cuando imparto clases utilizo el texto literario como base para enseñar la lengua".**

Tabla 225: Utilizo texto literario para enseñar la lengua

Total	%
1. Nada	9
2. Poco	18
3. Algo	46
4. Bastante	14
5. Mucho	6
6. NC.	7
N	102

Como era de esperar, si no han utilizado textos literarios para realizar su aprendizaje, difícilmente los emplean cuando acometen la tarea docente. De ahí, que las respuestas obtenidas sean un tanto decepcionantes. Como fácilmente se

advierte, el grado de respuesta más subrayado y que abarca a casi la mitad de los encuestados es que utilizan “algo” los textos para enseñar inglés. Por otro lado, tanto las respuestas más discordantes como las más acordes presentan unas frecuencias semejantes. Puede decirse también que las actitudes son muy similares a las manifestadas en la encuesta de otoño, por lo que las variaciones han sido mínimas. Sin embargo, ahora se aprecia un aumento de los que indican utilizar “algo” los textos literarios.

Tabla 226: Utilizo texto literario para enseñar la lengua -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	8	8
2. Poco	33	15
3. Algo	33	49
4. Bastante	17	12
5. Mucho	8	5
6. NC.	1	11
N	24	78

La distribución en función del género revela que los varones son al mismo tiempo quienes presentan tanto las posturas más disconformes como las que expresan mayor aceptación, si bien las frecuencias de estas últimas son bastante inferiores. Las mujeres, por su parte, se muestran más indiferentes. No obstante, con relación a la indagación de octubre de 2010, se aprecia entre ellas un descenso notable de las actitudes más acordes.

Tabla 227: Utilizo texto literario para enseñar la lengua -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	20	5	6
2. Poco	20	15	22
3. Algo	47	53	28
4. Bastante	3	18	22
5. Mucho	0	5	13
6. NC.	10	4	9
N	30	40	32

La variable grupo de edad muestra que son los alumnos de 20-22 los que expresan mayor desacuerdo con la cuestión, en tanto que los mayores de 25 aceptan de mejor grado la utilización de textos literarios para enseñar inglés.

La comparación con la primera encuesta indica que las tendencias no presentan alteración alguna, aunque sí varían algo las cifras.

Tabla 228: Utilizo texto literario para enseñar la lengua -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	19	0	11
2. Poco	19	19	16
3. Algo	37	54	45
4. Bastante	11	14	16
5. Mucho	0	11	5
6. NC.	14	2	7
N	27	37	38

El contraste entre los datos de mayo y los de octubre revela que 3ºA continúa siendo el grupo que arroja mayor rechazo. Y también se observa que las posturas más acordes pertenecen a 3ºB y 3ºC.

➤ **21.-"Conozco cuentos literarios ingleses".**

Tabla 229: Conocimiento cuentos literarios ingleses

Total	%
1. Nada	1
2. Poco	21
3. Algo	52
4. Bastante	24
5. Mucho	2
6. NC.	0
N	102

No parece que el conocimiento de cuentos esté muy extendido entre los encuestados. Más de la mitad afirma conocer "algo" los cuentos. Y sólo una cuarta parte afirma conocerlos "bastante" o "mucho". Quizá no se pueda exigir más, pues todavía son estudiantes, pero tendrán que llegar al convencimiento de que este material puede ser un instrumento eficaz para la enseñanza de la lengua inglesa.

Si se cotejan estos datos con los de la anterior encuesta se advertirá que las expectativas han mejorado levemente.

Tabla 230: Conocimiento cuentos literarios ingleses -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	0	1
2. Poco	25	18
3. Algo	50	53
4. Bastante	17	26
5. Mucho	8	2
6. NC.	0	0
N	24	78

No se aprecian diferencias notables y dignas de ser tenidas en cuenta. Los índices alcanzados por ambos géneros resultan muy equilibrados en su distribución, por lo que se puede concluir -como sucedió en el estudio de octubre- que en lo relativo a los cuentos, los conocimientos entre varones y mujeres son muy similares.

Tabla 231: Conocimiento cuentos literarios ingleses -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	3	0	0
2. Poco	17	25	19
3. Algo	53	45	59
4. Bastante	27	25	19
5. Mucho	0	5	3
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

El factor grupo de edad tampoco presenta matizaciones significativas, aunque se podría decir que es el grupo con edades comprendidas entre 23 y 25 años el que manifiesta conocer un poco más los cuentos ingleses.

Si se revisan los datos aportados por la encuesta de octubre de 2010, se apreciará que el grado de conocimiento de los cuentos ingleses se ha incrementado en todos los grupos de edad, si bien sobresale un poco el de los alumnos con edades comprendidas entre 23-25 años.

Tabla 232: Conocimiento cuentos literarios ingleses -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	0	0	3
2. Poco	11	19	29
3. Algo	48	60	47
4. Bastante	37	19	18
5. Mucho	4	2	3
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

En lo que atañe al grupo de clase, es fácil observar que 3ºA es el que presenta un conocimiento más profundo de los cuentos, ya que un 41% afirma conocerlos "bastante" o "mucho". En el otro extremo se sitúa 3ºC, grupo en el que cerca de un tercio manifiesta conocer "poco" o "nada". Mientras que la actitud más dubitativa ("algo") corresponde a 3º B (60%).

En la encuesta anterior, las actitudes de rechazo más llamativas se concentraban en 3º A y en 3ºB. Las de aceptación tenían mejor acogida en 3ºC, aunque con cifras mucho más bajas.

Poseer conocimiento de cuentos literarios es un factor -como hemos señalado antes- importante para adquirir el dominio de una lengua, pero trabajar con ellos puede ser una actividad que favorece el perfeccionamiento de la comprensión de ese idioma. Por eso, se enunció la siguiente proposición:

- **22.-"He trabajado con cuentos literarios para mejorar mi conocimiento de la lengua inglesa".**

Tabla 233: He trabajado con cuentos literarios

Total	%
1. Nada	5
2. Poco	18
3. Algo	42
4. Bastante	28
5. Mucho	6
6. NC.	1
N	102

Si el conocimiento de cuentos literarios ingleses que poseían los alumnos no era demasiado amplio, tampoco parece que hayan dedicado mucho tiempo y esfuerzo a trabajar con ellos, ya que solamente un tercio de los encuestados manifiesta haberlo hecho "bastante" o "mucho". El resto se debate entre ese grupo amplio que dice haberlo hecho en alguna ocasión y los que señalan haberse dedicado "poco" o "nada". Con relación a la encuesta anterior, la tónica general se mantiene, si bien se aprecia una disminución de las actitudes negativas y un incremento de las más positivas.

Tabla 234: He trabajado con cuentos literarios -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	4	5
2. Poco	21	14
3. Algo	50	40
4. Bastante	25	32
5. Mucho	0	8
6. NC.	0	1
N	24	78

Si nos atenemos a las matizaciones que presenta la variable intersexual, será fácil advertir que las mujeres han prestado mayor atención a esta tarea que los varones. Pero las posiciones, aunque de modo poco significativo, han variado porque en el mes de octubre de 2010 eran ellos los que parecían preocuparse algo más por esta labor.

Tabla 235: He trabajado con cuentos literarios -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	6	0	3
2. Poco	27	15	22
3. Algo	27	50	44
4. Bastante	33	28	28
5. Mucho	7	5	3
6. NC.	0	2	0
N	30	40	32

Tampoco el factor grupo de edad introduce discriminaciones dignas de atención. Por lo que solamente cabe señalar que son los estudiantes de 20-22 años los que han puesto más empeño (40%). Esa tendencia se mantiene sin alteraciones llamativas desde la primera investigación.

Tabla 236: He trabajado con cuentos literarios -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	11	0	5
2. Poco	26	14	16
3. Algo	26	49	47
4. Bastante	33	30	24
5. Mucho	4	5	8
6. NC.	0	2	0
N	27	37	38

La distribución de frecuencias que presenta la variable grupo de clase aparece bastante equilibrada, por lo que únicamente es posible hacer referencia a esa tercera parte de 3ºA que manifiesta haberse dedicado "poco" o "nada" a trabajar con cuentos literarios con vista a mejorar su conocimiento de la lengua inglesa.

Con relación al estudio de octubre de 2010, se advierte una mejoría sobre todo en los grupos de 3ºA y 3ºB.

Lectura y aprendizaje:

La lectura es una actividad necesaria para lograr no sólo un enriquecimiento cultural, sino también personal, pero para las personas que han elegido la profesión docente es, además, una obligación y una necesidad que les permitirá conocer y actualizar su conocimiento para poder enseñárselo a sus alumnos. Y como los hábitos se van creando progresivamente y, en ocasiones, con no poco esfuerzo, para ver cuál era la situación en el momento en que están concluyendo sus estudios se les formuló la siguiente pregunta referida a esta cuestión:

➤ **23.-"Tengo hábito de lectura en inglés de textos de tradición inglesa".**

Tabla 237: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses

Total	%
1. Nada	14
2. Poco	30
3. Algo	40
4. Bastante	11
5. Mucho	5
6. NC.	0
N	102

Una simple observación de la tabla estadística nos indica que ese hábito está poco arraigado entre los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, ya que las actitudes indiferentes o negativas son las que más abundan, como sucedió también en la encuesta de otoño, si bien se aprecia un pequeño incremento de las posiciones más positivas, así como un leve descenso de las negativas.

Tabla 238: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nada	13	15
2. Poco	50	26
3. Algo	29	41
4. Bastante	8	13
5. Mucho	0	5
6. NC.	0	0
N	24	78

Ciertamente, la carencia de ese hábito de lectura aparece de un modo más manifiesto entre los varones. Cerca de las dos terceras partes de ellos confiesan dedicar "poco" o ningún tiempo a la lectura de textos de tradición inglesa. A tenor de los datos de octubre de 2010, aunque ahora se mantiene la misma tendencia que entonces, se aprecia un aumento de las posturas negativas en los géneros y un descenso de las actitudes positivas algo más acusado entre los varones.

Tabla 239: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	17	13	16
2. Poco	20	38	31
3. Algo	40	38	41
4. Bastante	20	5	12
5. Mucho	3	6	0
6. NC.	0	0	0
N	30	40	32

Los estudiantes de entre 23-25 años son los menos proclives al hábito de lectura, como refleja el que la mitad de ellos manifieste tenerlo "poco" o "nada" arraigado. Cabría indicar, por otra parte, que cerca de la cuarta parte de los de 20-22 años indica tener "bastante" o "mucho" afición a la lectura de textos de tradición inglesa.

Tabla 240: Hábito de lectura en inglés de textos ingleses -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	15	5	21
2. Poco	15	41	32
3. Algo	41	46	34
4. Bastante	18	5	10
5. Mucho	11	3	3
6. NC.	0	0	0
N	27	37	38

La menor dedicación a la lectura en inglés de textos aparece en 3ºC, grupo en el que algo más de la mitad de sus componentes manifiesta dedicar "poco" o "nada" de tiempo a realizar esa actividad. Sin embargo, la afición a la lectura aparece un poco más extendida entre los alumnos de 3ºA, donde más de la cuarta parte declara leer textos de tradición inglesa con "bastante" o "mucho" regularidad. Ahora bien, en la encuesta de otoño de 2010, era en 3ºB donde cerca de las tres cuartas partes manifestaban mayor desinterés por la lectura.

Papel de la dramatización en el aprendizaje de una lengua:

Al introducir actividades de teatro en el aula los niños se involucran activamente en un texto y esta personalización hace que la lengua sea más reveladora e inolvidable que la repetición mecánica. La dramatización anima a los niños a hablar y les ofrece la oportunidad de comunicarse, incluso con un vocabulario limitado, utilizando comunicación no verbal como es el lenguaje corporal y la expresión facial.

- **24.-"He representado o interpretado en el aula, una obra o un fragmento de una obra en lengua inglesa".**

Tabla 241: He representado obras en lengua inglesa

Total	%
1. Nada	18
2. Poco	21
3. Algo	37
4. Bastante	17
5. Mucho	7
6. NC.	0
N	102

Ciertamente, las tasas de representación han mejorado respecto de la encuesta anterior, pero todavía son muy bajas. Solamente una cuarta parte manifiesta haber actuado “bastante” o “mucho”.

Tabla 242: He representado obras en lengua inglesa -%-

Género	%	%
1. Nada	25	15
2. Poco	25	18
3. Algo	42	36
4. Bastante	4	22
5. Mucho	4	8
6. NC.	0	1
N	24	78

Parece que los varones han decidido comenzar a participar en estas funciones de escenificación, aunque todavía siguen siendo las mujeres quienes llevan la delantera. Es decir, revelan mayor decisión para actuar en público; un público que posteriormente, después de haberse celebrado la representación, puede y suele mostrar actitudes críticas, irónicas y hasta un poco hostiles en ocasiones. Además, se da la circunstancia de que esas actitudes muchas veces provienen de quienes o bien tienen menos dotes artísticas o bien el miedo al ridículo les impide actuar.

Tabla 243: He representado obras en lengua inglesa -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nada	17	10	25
2. Poco	30	23	9
3. Algo	33	40	36
4. Bastante	13	23	13
5. Mucho	7	0	16
6. NC.	0	4	1
N	30	40	32

Si en la primera investigación eran los mayores de 25 años quienes menos habían participado en este tipo de actividades, ahora son los alumnos de 20-22 los que presentan los índices de menor presencia en esos espectáculos académicos. Y, a su vez, cuando nos referimos a las frecuencias de actuación más altas (“bastante”+“mucho”) observaremos que se incrementan conforme aumenta la edad, de modo que son los mayores de 25 quienes alcanzan las cotas más altas de participación.

Tabla 244: He representado obras en lengua inglesa -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nada	19	19	16
2. Poco	22	22	18
3. Algo	33	38	40
4. Bastante	19	16	16
5. Mucho	7	3	10
6. NC.	0	2	0
N	27	37	38

La distribución de frecuencias que presenta la variable grupo de clase aparece muy equilibrada entre los tres grupos, de modo que no cabe hacer más comentarios, ya que una simple mirada a la tabla estadística nos lo confirmará.

II Batería de preguntas:

La expresión escrita en el aprendizaje de lengua inglesa:

La afición a la lectura, como hemos señalado, es una actividad necesaria para lograr no sólo un enriquecimiento cultural, sino también personal e incluso profesional, como en el caso que nos ocupa. Pero el maestro, además de tratar de infundir entre sus alumnos el hábito de leer, debe también enseñarles a escribir, pues nos estamos refiriendo a una lengua hablada y escrita, como es la inglesa. Y quien pretenda dominar una lengua deberá conocer suficientemente estas dos actividades: la lectura y la escritura. Expresión y recepción.

La pregunta estaba formulada de la siguiente manera:

➤ 25.-"He escrito sobre un relato ya conocido en lengua inglesa".

Tabla 245: He escrito sobre un relato ya conocido

Total	%
1. Nunca	8
2. En raras ocasiones	28
3. Alguna vez	41
4. Con frecuencia	20
5. Siempre	3
6. No contesta	0
N	102

La dedicación de los estudiantes al ejercicio de la escritura no es demasiado favorable. La actitud más entusiasta solamente abarca a una cuarta parte de los matriculados, frente a otro tercio que manifiesta haber escrito en raras ocasiones o nunca. Los restantes, cerca de la mitad, expresan una actitud más indiferente y confiesan haberlo hecho sólo alguna vez.

Repasar la encuesta de otoño de 2010 nos permite apreciar que a lo largo del curso se ha producido un leve progreso, al haber decrecido las posturas más negativas y haberse incrementado las positivas en este muestreo de mayo de 2011.

Tabla 246: He escrito sobre un relato ya conocido -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	0	10
2. En raras ocasiones	33	27
3. Alguna vez	38	41
4. Con frecuencia	29	19
5. Siempre	0	3
6. No contesta	0	0
N	24	78

La variable referida al género refleja, por una parte, que si bien las actitudes discordantes son muy similares entre ambos géneros, por otra, indica que los varones se han dedicado a escribir con un poco más de frecuencia. La tónica sigue siendo la misma que en la anterior encuesta, aunque se percibe un leve avance.

Tabla 247: He escrito sobre un relato ya conocido -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	13	5	6
2. En raras ocasiones	23	23	28
3. Alguna vez	43	47	36
4. Con frecuencia	17	20	28
5. Siempre	4	5	2
6. No contesta	0	0	0
N	30	40	32

Al analizar los datos correspondientes a la variable edad, es fácil apreciar que las posturas que muestran menor interés por la escritura, corresponden a los alumnos de 20 a 22 años y a los mayores de 25. Pero si se observan las actitudes más positivas ("con frecuencia"+"siempre"), se detecta que las frecuencias se incrementan conforme avanza la edad, de modo que las tasas varían desde el 21% correspondiente a los estudiantes de 20-22 años hasta el 30% de los mayores de 25.

Tabla 248: He escrito sobre un relato ya conocido -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	7	11	5
2. En raras ocasiones	37	24	24
3. Alguna vez	37	43	42
4. Con frecuencia	19	16	24
5. Siempre	0	6	5
6. No contesta	0	0	0
N	27	37	38

El desinterés por la escritura se hace un poco más patente en los grupos de 3ºA y 3ºB, aunque tampoco anda muy lejos 3ºC. Sin embargo, este último refleja una mayor dedicación a la tarea de escribir.

Enfoque por tareas:

- **26.-"He utilizado el enfoque por tareas basado en un texto literario escrito en lengua inglesa".**

Tabla 249: He utilizado el enfoque por tareas

Total	%
1. Nunca	14
2. En raras ocasiones	15
3. Alguna vez	42
4. Con frecuencia	22
5. Siempre	7
6. No contesta	0
N	102

Al observar los datos estadísticos que nos aporta esta tabla, se puede ver que existe un equilibrio total entre las respuestas positivas y negativas, aunque una vez más las posturas indiferentes ("alguna vez") son las que obtienen mayor respaldo.

Al contraponer los datos de esta segunda encuesta con los de la primera, solamente es posible percibir que las únicas alteraciones habidas entre uno y otro estudio se refieren -como sucedió en la pregunta anterior- al descenso de las actitudes negativas y al aumento de las positivas.

Tabla 250: He utilizado el enfoque por tareas -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	12	13
2. En raras ocasiones	17	18
3. Alguna vez	21	47
4. Con frecuencia	46	15
5. Siempre	4	7
6. No contesta	0	0
N	24	78

Parece que los varones se han tomado con más interés el uso del enfoque por tareas que las mujeres, como expresa el hecho de que la mitad de ellos declare que realiza esta actividad "con frecuencia" o "siempre".

Con relación al estudio anterior, cabe señalar que se percibe un considerable incremento de las actitudes positivas de los varones y un aumento algo menor entre las mujeres.

Tabla 251: He utilizado el enfoque por tareas -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	17	5	21
2. En raras ocasiones	13	15	19
3. Alguna vez	40	50	38
4. Con frecuencia	27	28	13
5. Siempre	3	2	9
6. No contesta	0	0	0
N	30	40	32

El grupo de edad más indiferente es el constituido por alumnos con edades comprendidas entre 23 y 25 años. La mitad de ellos manifiesta haber utilizado el enfoque por tareas "alguna vez". Al observar las respuestas más discordes con el planteamiento, se advierte que es entre los mayores de 25 donde tienen una mayor presencia (el 40% de ese grupo de edad). Pero si se examinan los datos correspondientes a las actitudes más positivas se puede notar que son mínimamente más relevantes en los grupos de 20-22 años y 23-25 años.

Tabla 252: He utilizado enfoque por tareas -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	15	11	16
2. En raras ocasiones	15	19	11
3. Alguna vez	52	32	47
4. Con frecuencia	19	32	13
5. Siempre	0	5	13
6. No contesta	0	1	0
N	27	37	38

La observación del enfoque por tareas desde la perspectiva del grupo de clase, obliga a detenerse en las posturas más indiferentes. Así, se aprecian las cotas más elevadas en 3ºA, donde supera la mitad de sus componentes, y en 3ºC, donde afecta a algo menos de la mitad de los estudiantes. Las tendencias más negativas, por su parte, presentan una distribución porcentual muy similar entre los tres grupos, en tanto que las positivas obtienen su mayor respaldo en 3ºB.

Este grupo, si se comparan estos datos con los de la anterior encuesta, es el que más ha progresado a lo largo del curso 2010-2011 en la utilización del enfoque por tareas.

Temas transversales en la enseñanza de la lengua inglesa:➤ **27.-"He trabajado los temas transversales en el libro de inglés".****Tabla 253:** He trabajado los temas transversales

Total	%
1. Nunca	4
2. En raras ocasiones	18
3. Alguna vez	35
4. Con frecuencia	29
5. Siempre	13
6. No contesta	1
N	102

Parece que la transversalidad de los temas es un asunto que interesa un poco más a los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II, como revela el hecho de que las respuestas más asonantes con la cuestión planteada abarquen a cerca de la mitad de los encuestados. Una vez más, como sucedió en otras preguntas analizadas anteriormente, la comparación entre las dos encuestas señala que en ésta se percibe que la tarea educativa, llevada a cabo a lo largo del curso, ha producido un cambio en las actitudes de los alumnos al incrementarse las posturas más acordes y decrecer las más disonantes con el trabajo de los temas transversales.

Tabla 254: He trabajado los temas transversales -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	4	3
2. En raras ocasiones	17	15
3. Alguna vez	42	37
4. Con frecuencia	33	30
5. Siempre	4	15
6. No contesta	0	0
N	24	78

La tendencia general expuesta al observar los datos totales se inclina en este momento del lado de las mujeres, dado que entre ellas se refleja una mayor asonancia con el tema planteado. Casi la mitad de ellas se adhiere a esta postura.

Tabla 255: He trabajado los temas transversales -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	3	2	2
2. En raras ocasiones	20	13	15
3. Alguna vez	27	50	33
4. Con frecuencia	33	28	37
5. Siempre	17	7	13
6. No contesta	0	0	0
N	30	40	32

La introducción de la variable edad permite señalar tres cosas. La primera, que las respuestas más acordes son las presentadas por los estudiantes de 20 a 22 años y por los mayores de 25. En ambos casos esa postura afecta a la mitad de los integrantes.

La segunda, que las posiciones de rechazo, aunque no existen grandes diferencias entre los tres grupos, son algo más pronunciadas entre los de 20 a 22 años. Y, finalmente, las posiciones más indiferentes corresponden a los alumnos con edades comprendidas entre 23 y 25 años (50%). Con respecto a los datos obtenidos en la encuesta de otoño, además de las alteraciones expuestas al analizar la tabla estadística referida a los datos totales, la única variación reseñable se refiere a que en aquel momento las actitudes que presentaban una mayor disonancia correspondían a los mayores de 25 años.

Tabla 256: He trabajado los temas transversales -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	7	2	3
2. En raras ocasiones	15	19	18
3. Alguna vez	44	27	37
4. Con frecuencia	19	41	26
5. Siempre	15	11	16
6. No contesta	0	0	0
N	27	37	38

La aparición de la variable grupo de edad permite apreciar que con relación a las posiciones más acordes con la pregunta enunciada el mayor grado de aceptación corresponde a 3ºB (52%) y, en menor grado a 3ºC (42%).

Ahora bien, si se revisa la primera encuesta se observará que, aunque las frecuencias eran altas para todos los grupos, era en 3ºB donde se refleja una mayor disonancia con el enunciado propuesto, algo que no sucede ahora donde los índices ofrecidos son similares en todos los grupos de clase. Las demás alteraciones existentes siguen siendo las expuestas al comentar la tabla estadística 253.

Lectura de textos literarios o relatos cortos en inglés:

- **28.-"Leo textos literarios o relatos cortos en inglés para mi preparación como maestro de Primaria".**

Tabla 257: Leo textos literarios en inglés

Total	%
1. Nunca	6
2. En raras ocasiones	21
3. Alguna vez	41
4. Con frecuencia	26
5. Siempre	6
6. No contesta	0
N	102

La lectura de textos literarios en inglés no parece que despierte mucho interés. Sólo algo menos de un tercio señala hacerlo “con frecuencia” o “siempre”. Por lo demás, respecto a los resultados de la encuesta anterior, se aprecia un pequeño descenso de los índices de disonancia, un incremento del segmento que responde leer “alguna vez” esos textos y un leve incremento de las posiciones más asonantes.

Tabla 258: Leo textos literarios en inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	4	6
2. En raras ocasiones	33	18
3. Alguna vez	42	42
4. Con frecuencia	21	27
5. Siempre	0	6
6. No contesta	0	1
N	24	78

Parece que las mujeres poseen una mayor afición a la lectura de textos literarios en inglés, como lo prueba que son ellas las que menor grado de disconformidad exhiben, a la vez que alcanzan cotas más altas en las respuestas más acordes. La confrontación de estos resultados con los de octubre indica que se mantiene la misma tendencia aunque con leves variaciones en las respuestas asonantes, disonantes o indiferentes.

Tabla 259: Leo textos literarios en inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	3	5	9
2. En raras ocasiones	17	20	28
3. Alguna vez	43	42	34
4. Con frecuencia	23	28	28
5. Siempre	10	5	0
6. No contesta	4	0	1
N	30	40	32

Una mirada a las posturas más disconformes con la lectura de textos literarios escritos en la lengua inglesa revela una tendencia clara: el gradiente de desacuerdo se incrementa a medida que aumenta la edad, de modo que los índices oscilan entre el 20% de los encuestados de 20-22 años hasta el 37% que muestran los mayores de 25. Esta tendencia adquiere un sentido inverso cuando se observan las frecuencias de los que manifiestan dedicarse a la lectura “alguna vez”, de modo que en esta opción de respuesta los porcentajes descienden conforme crece la edad, con lo que los porcentajes varían entre el 43% mostrado por los alumnos de 20 a 22 años y el 34% exhibido por los mayores de 25. Pero si nos detenemos en

las respuestas más favorables, hallamos que son los dos grupos de menor edad los que manifiestan dedicarse con algo más de intensidad a la lectura de los textos. En ambos casos abarcan a un tercio de sus integrantes.

¿Qué diferencias se aprecian entre los datos de la encuesta de otoño de 2010 y la de mayo de 2011? Sencillamente, que en aquella el mayor rechazo correspondía a los estudiantes de 23-25 años.

Tabla 260: Leo textos literarios en inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	3	3	11
2. En raras ocasiones	19	22	21
3. Alguna vez	41	38	45
4. Con frecuencia	26	32	18
5. Siempre	11	3	5
6. No contesta	0	2	0
N	27	37	38

Al introducir la variable grupo de clase, se vislumbra que las actitudes más conformes con el enunciado corresponden a los grupos 3ºA y 3ºB, y las más disconformes a los mayores de 25 años. Con relación a la investigación de octubre de 2010, las variaciones encontradas señalan que en aquel momento era en 3ºB donde menos afición había a la lectura y 3ºC el grupo más afecto a esta actividad.

En la pregunta nº 2 (tabla 13) de la primera batería se preguntaba a los alumnos si pensaban que la lectura de cuentos tradicionales había mejorado su nivel de inglés. En este momento se les formula otra proposición parecida pero con la intención de conocer si se ha aceptado aquel enunciado y se ha producido un cambio de actitud ante la lectura de relatos cortos.

La anterior pregunta también cuestiona a los alumnos sobre la lectura de textos literarios. Inmediatamente después se les pregunta sobre la influencia de la lectura de cuentos tradicionales en la mejora de su nivel de conocimiento de la lengua inglesa.

➤ **29.-"Leo relatos cortos para mejorar y mantener mi propio nivel de inglés".**

Tabla 261: Relatos cortos para mantener nivel de inglés

Total	%
1. Nunca	7
2. En raras ocasiones	15
3. Alguna vez	44
4. Con frecuencia	29
5. Siempre	5
6. No contesta	0
N	102

Al igual que en la pregunta planteada anteriormente, tampoco la lectura de relatos cortos para mantener el nivel de inglés despierta demasiada atracción entre los estudiantes a la hora de mantener su nivel de inglés; y prueba de ello es que sólo cerca de un tercio sostiene que los lee “con frecuencia” o “siempre”. Con respecto a la encuesta anterior no hay variaciones significativas, pues la distribución porcentual presenta unas cifras muy similares, sin bien se aprecia una leve mejoría, pues disminuyen las actitudes más negativas.

Tabla 262: Relatos cortos para mantener nivel de inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	4	6
2. En raras ocasiones	25	13
3. Alguna vez	50	44
4. Con frecuencia	21	30
5. Siempre	0	6
6. No contesta	0	1
N	24	78

Las mujeres exhiben mayor afición a la lectura de los relatos. Una tercera parte de ellas señala que lo hace frecuentemente o siempre. Por el contrario, los varones presentan la mayor actitud de rechazo, aunque la frecuencia sólo supera ligeramente la cuarta parte. No obstante, llama la atención que la mitad de estos afirme que sólo “alguna vez” dedica su tiempo a realizar esta tarea educativa. Al confrontar la encuesta actual con la anterior de 2010, se aprecia que en la primera los varones mantenían la primacía tanto en las actitudes de rechazo como en las de aceptación.

Tabla 263: Relatos cortos para mantener nivel de inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	7	5	9
2. En raras ocasiones	13	13	19
3. Alguna vez	33	55	41
4. Con frecuencia	37	25	25
5. Siempre	10	2	6
6. No contesta	0	0	0
N	30	40	32

La edad nos revela, por una parte, que los mayores de 25 años son los que menos atractivo sienten por la lectura de estos relatos cortos y, por otra, que los alumnos de 20-22 son los que mayor esfuerzo dedican a esta tarea. Algo muy similar a lo que ocurría en el estudio de octubre de 2010.

Tabla 264: Relatos cortos para mantener nivel de inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	7	5	7
2. En raras ocasiones	15	8	21
3. Alguna vez	37	49	45
4. Con frecuencia	30	35	24
5. Siempre	11	3	3
6. No contesta	0	0	0
N	27	37	38

El grupo de clase que mayor interés expresa por la realización de esta actividad es 3ºA, aunque la diferencia con la actitud de 3ºB es, prácticamente, inexistente. Por otro lado, el rechazo más elevado se nota en 3ºC.

Si examinamos los porcentajes de la encuesta anterior, veremos que en esa ocasión era 3ºB quien mostraba mayor desacuerdo con el enunciado, mientras que, al igual que ahora, 3ºA destacaba por su dedicación con el cumplimiento de esta labor.

Texto tradicional:

➤ **30.-"Utilizaría textos tradicionales para enseñar inglés a los alumnos".**

La formulación de esta pregunta parecía obligada, porque, como se recordará, algo menos de la mitad de los alumnos imparte ya docencia de inglés, aunque la mayoría lo haga en las prácticas solamente. En cualquier caso, era conveniente conocer qué instrumentos utilizaban para realizar su tarea educativa. Y respecto a los que todavía no están inmersos en esas labores docentes, también convenía interrogarles sobre esta cuestión, porque seguramente en un periodo de tiempo no muy largo estarán involucrados en la docencia.

Tabla 265: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés

Total	%
1. Nunca	1
2. En raras ocasiones	4
3. Alguna vez	25
4. Con frecuencia	47
5. Siempre	23
6. No contesta	0
N	102

La inmensa mayoría -como sucedió en la anterior indagación- acepta con mayor o menor intensidad la utilización de los textos tradicionales para enseñar la lengua

inglesa. Aunque es obligado aludir a las casi tres cuartas partes (70%) que manifiestan utilizarlos “con frecuencia” o “siempre”.

Tabla 266: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	4	0
2. En raras ocasiones	4	4
3. Alguna vez	33	23
4. Con frecuencia	42	53
5. Siempre	17	19
6. No contesta	0	1
N	24	78

Sin duda, las mujeres muestran mayor convencimiento con la utilización de los textos tradicionales, como se deduce del hecho de que cerca de las tres cuartas partes lo hacen “con frecuencia” o “siempre”.

Tabla 267: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	0	0	3
2. En raras ocasiones	7	5	0
3. Alguna vez	30	20	22
4. Con frecuencia	40	53	56
5. Siempre	23	20	19
6. No contesta	0	2	0
N	30	40	32

Aunque el grado de aceptación de la propuesta es alto en todos los grupos de edad, es posible enunciar una tendencia clara: los índices se incrementan a medida que aumenta la edad, de manera que varían desde el 63% que alcanzan los alumnos de 20-22 años hasta el 65% que presentan los mayores de 25, que, obviamente, son los que tienen mayor experiencia en el ejercicio de la docencia.

Tabla 268: Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	0	0	3
2. En raras ocasiones	7	5	0
3. Alguna vez	30	27	18
4. Con frecuencia	44	41	55
5. Siempre	19	27	21
6. No contesta	0	0	3
N	27	37	38

La variable grupo de clase también arroja unas cifras de aceptación bastante notorias. Entre los tres grupos destaca 3ºC, donde algo más de las tres cuartas partes manifiesta emplear los textos tradicionales para la enseñanza del inglés. Con respecto al otro estudio, únicamente cabe señalar que en ese momento 3ºA era el grupo que sobresalía por la utilización de los mencionados textos.

Función de los libros de texto en la enseñanza de una segunda lengua frente al texto literario:

- **31.-"Me siento inseguro cuando abandono provisionalmente el libro de texto con el fin de profundizar en los textos literarios o tradicionales".**

Tabla 269: Abandono provisional el libro de texto

Total	%
1. Nunca	19
2. En raras ocasiones	33
3. Alguna vez	31
4. Con frecuencia	16
5. Siempre	0
6. No contesta	1
N	102

Prescindir del libro de texto para profundizar en textos literarios o tradicionales no parece causar demasiada inseguridad a los alumnos de Didáctica de la Lengua Inglesa II, como lo revela el hecho de que un poco más de la mitad de ellos manifieste no sentirse inseguro "nunca" o sólo "en raras ocasiones".

A decir verdad, estas respuestas parecen un calco de las obtenidas en la encuesta de octubre de 2010. Las diferencias son, prácticamente, inexistentes.

Tabla 270: Abandono provisional el libro de texto -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	16	18
2. En raras ocasiones	42	31
3. Alguna vez	25	36
4. Con frecuencia	13	15
5. Siempre	0	0
6. No contesta	4	0
N	24	78

El factor genérico o intersexual indica, como sucedió en el anterior estudio, que los varones se sienten menos inseguros que las mujeres cuando prescinden del libro de texto.

Tabla 271: Abandono provisional el libro de texto -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	27	13	13
2. En raras ocasiones	30	35	34
3. Alguna vez	33	38	25
4. Con frecuencia	10	13	25
5. Siempre	0	0	0
6. No contesta	0	1	3
N	30	40	32

La variable edad deja claro, lo mismo que sucedía en el estudio de otoño de 2010, que el grupo que se siente menos inseguro es el de los de 20-22 años (57%), en tanto que los que "con frecuencia" titubean al abandonar el libro de texto son los mayores de 25, grupo en el que una cuarta parte indica sentir dudas.

Tabla 272: Abandono provisional el libro de texto -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	23	19	15
2. En raras ocasiones	28	38	32
3. Alguna vez	33	32	29
4. Con frecuencia	16	8	24
5. Siempre	0	0	0
6. No contesta	0	3	0
N	27	37	38

Cuando se observan los resultados presentados por la variable grupo de clase, se aprecia que es en 3ºB (57%) donde los estudiantes manifiestan mayor seguridad al olvidarse del libro de texto, mientras que en 3ºC una cuarta parte señala sentir inseguridad "con frecuencia" cuando prescinde de él. La única alteración perceptible con relación a la encuesta de octubre de 2010 es que en aquella el grupo que hacía gala de más seguridad era 3ºA.

Objetivos gramaticales:

- **32.-"Los objetivos gramaticales y de contenidos exigidos en el currículo de inglés se cubren únicamente con el libro de texto de lengua inglesa".**

Tabla 273: Contenidos exigidos en el currículo

Total	%
1. Nunca	28
2. En raras ocasiones	51
3. Alguna vez	16
4. Con frecuencia	4
5. Siempre	1
6. No contesta	0
N	102

Esta afirmación arriba enunciada no parece convencer a los estudiantes pues más de las tres cuartas partes manifiestan su rechazo. Actitud que con igual intensidad aparecía también en el estudio de otoño de 2010.

Tabla 274: Contenidos exigidos en el currículo -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	29	28
2. En raras ocasiones	50	51
3. Alguna vez	13	16
4. Con frecuencia	8	3
5. Siempre	0	1
6. No contesta	0	1
N	24	78

Como expresa esta tabla estadística, no existe diferencia alguna entre la opinión de ellos y ellas. Algo similar a lo que sucedía en la anterior encuesta, si bien entonces sobresalían un poco más los varones.

Tabla 275: Contenidos exigidos en el currículo -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	20	24	34
2. En raras ocasiones	63	48	50
3. Alguna vez	17	18	13
4. Con frecuencia	0	10	0
5. Siempre	0	0	3
6. No contesta	0	0	0
N	30	40	32

Aunque las cifras de rechazo del enunciado propuesto son altas en todos los grupos de edad, son los mayores de 25 años y los de 20-22 años quienes acentúan un poco más su disconformidad. De modo semejante respondieron los encuestados en el otro estudio anterior, aunque en aquella investigación eran los estudiantes de 20-22 años los que manifestaban de modo más decidido su rechazo.

Tabla 276: Contenidos exigidos en el currículo -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	30	24	29
2. En raras ocasiones	52	46	55
3. Alguna vez	15	22	11
4. Con frecuencia	3	5	3
5. Siempre	0	0	2
6. No contesta	0	3	0
N	27	37	38

Todos los grupos de clase expresan su disconformidad con contundencia, pero ésta aparece con mayor intensidad en 3ºC y 3ºA, siendo este último grupo el que en el estudio precedente mayor grado de desacuerdo manifestaba.

Función emocional y motivación en el aprendizaje de una lengua:

- **33.-"He utilizado las funciones emocionales durante mi proceso de aprendizaje del inglés".**

Tabla 277: He utilizado funciones emocionales

Total	%
1. Nunca	0
2. En raras ocasiones	13
3. Alguna vez	54
4. Con frecuencia	29
5. Siempre	4
6. No contesta	0
N	102

Más de la mitad de los encuestados se muestra dubitativo, por eso señala haber empleado las funciones emocionales en "alguna ocasión". Por otra parte, cerca de la tercera parte revela que lo ha hecho "frecuentemente" o "siempre".

Si se cotejan los datos de esta tabla estadística con la conseguida en la anterior indagación, las alteraciones son casi inexistentes, pues ahora se reitera la misma tendencia de entonces.

Tabla 278: He utilizado funciones emocionales -%-

Género	Varón	Mujer
1. Nunca	0	0
2. En raras ocasiones	16	14
3. Alguna vez	42	54
4. Con frecuencia	42	26
5. Siempre	0	6
6. No contesta	0	0
N	24	78

Como sucedió en la encuesta de octubre de 2010, en la investigación de mayo de 2011 vuelven a ser los varones quienes sienten una mayor inclinación por la utilización de las funciones emocionales.

Tabla 279: He utilizado funciones emocionales -%-

Edad	20-22 años	23-25 años	>25 años
1. Nunca	0	0	0
2. En raras ocasiones	13	13	13
3. Alguna vez	53	65	47
4. Con frecuencia	27	20	34
5. Siempre	7	2	6
6. No contesta	0	0	0
N	30	40	32

Al abordar la distribución de frecuencias que presenta la variable edad, llama la atención que entre los estudiantes de 23 a 25 años dos terceras partes exprese que solamente han empleado las funciones emocionales "alguna vez". Sin embargo, el grado de mayor utilización corresponde a los mayores de 25. En la otra encuesta eran los encuestados de 20-22 años los que se decantaban de mejor grado por emplear las funciones emocionales.

Tabla 280: He utilizado funciones emocionales -%-

Grupo de clase	3ºA	3ºB	3ºC
1. Nunca	0	0	0
2. En raras ocasiones	15	8	16
3. Alguna vez	56	51	55
4. Con frecuencia	26	35	26
5. Siempre	3	6	3
6. No contesta	0	0	0
N	27	37	38

La variable grupo de clase muestra que es 3ºB el que hace algo más de hincapié en la utilización de las funciones emocionales. Con relación al estudio de octubre de 2010 se aprecian algunas variaciones que deben ser anotadas. En primer lugar, en la encuesta de mayo de 2011 se apreciaba una disminución de las actitudes de rechazo, de donde se deriva un incremento de las posiciones indiferentes, pero las de aceptación no han sufrido alteración alguna significativa más que en 3ºB.

Preguntas abiertas y complementarias en el segundo cuestionario:

Con la idea de completar y de mejorar la metodología propuesta en esta investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, en el cuestionario de mayo de 2011 se les propuso a los alumnos de la asignatura de

Didáctica de la Lengua Inglesa II un bloque de ocho preguntas abiertas en las que podían referirse a determinadas cuestiones y proponer algunas sugerencias. Algunas de estas preguntas surgen también en las Historias de Vida, cuando se pide al alumno que describa su relación con la carrera docente y su planteamiento metodológico (cómo quiere enseñar con respecto a cómo le han enseñado). Allí emergen una serie de recuerdos que han provocado su deseo de enseñar: los maestros que tuvieron, la relación personal con ellos, los relatos que leían, la carencia de un mundo literario que ahora poseen, la responsabilidad de sentirse enseñantes, etc.

En estas preguntas abiertas nos centraremos más en aspectos didácticos solamente.

La primera de las preguntas estaba formulada de la siguiente manera:

- ***“Indique brevemente tres aspectos que le hayan aportado herramientas útiles para su práctica de Magisterio”.***

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- Planificar las clases a partir del análisis de un cuento y utilizar los cuentos para llevar a cabo la enseñanza.
- Introducir actividades dinámicas (juegos, representaciones, etc.) que motiven a los alumnos y les permitan expresar sus emociones.
- Utilizar textos literarios con el fin de que los alumnos se familiaricen con otros aspectos relacionados con la cultura inglesa, a la vez que les sirve para enriquecer su vocabulario.

La segunda cuestión planteada estaba enunciada en los siguientes términos:

- ***“Escriba tres sugerencias sobre la propuesta de las unidades didácticas basadas en un cuento literario o tradicional”.***

Las propuestas que los estudiantes hicieron fueron:

- Adaptación de cuentos para representar algunas escenas en la clase, así como la utilización de juegos, canciones y recursos audiovisuales.
- Lectura de cuentos, tanto de modo individual como en grupos, para adquirir mayor agilidad y crear el hábito de lectura.
- Cuidar la expresión oral y el enriquecimiento del vocabulario.

En tercer lugar, figuraba una proposición en la que se preguntaba:

- ***“¿Qué aspectos eliminaría de los contenidos de las unidades didácticas basadas en un cuento literario o tradicional?”***

- Las contestaciones más significativas fueron:

- No eliminaría nada, porque todo es necesario. (Esta respuesta fue dada por la inmensa mayoría de los encuestados).
- Las actividades pesadas y poco claras que obstaculicen o impidan al niño poder expresarse.
- Las frases extensas y difíciles, así como las largas listas de vocabulario.

La cuarta pregunta decía así:

- ***"¿Qué aspectos destacaría como más interesantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua meta a través de los cuentos?"***

Las sugerencias que manifestaron fueron las siguientes:

- Fomento de la lectura de cuentos y de los diálogos para mejorar el grado de comprensión de la lengua, de la gramática, de la destreza oral y el enriquecimiento del vocabulario.
- Incrementar la motivación y la creatividad del niño mediante los juegos, la escenificación de cuentos y la identificación con los personajes.
- Estimular la redacción y composición de textos para perfeccionar la escritura.

La quinta cuestión planteada venía formulada así:

- ***"¿Qué aspectos le han enriquecido en su nivel de inglés al trabajar con un texto literario inglés?"***

Los aspectos más señalados fueron:

- Enriquecimiento del vocabulario.
- Incremento de los conocimientos gramaticales.
- Mejora de la fluidez de la lectura y de las formas de expresión en inglés.

La siguiente proposición interrogaba a los encuestados sobre:

- ***"¿Qué tipo de textos buscaría ahora para enseñar inglés a los alumnos?"***

Las respuestas fueron:

- Cuentos, relatos cortos, narraciones, textos infantiles, fábulas, cómics y viñetas sean tradicionales, clásicos o actuales.
- Textos con una gramática y un vocabulario sencillos que se refieran a temas de actualidad (informativos, deportivos, etc.).
- Canciones, poesías y obras de teatro adaptadas para niños.

En séptimo lugar se les preguntaba: *"¿Buscaría más relatos cortos para mantener y mejorar su propio nivel de inglés?"* Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

SÍ	96
NO	2
NC	2
N	102

La contundencia de las cifras exime de hacer cualquier comentario, pues los alumnos manifiestan un total convencimiento de que la utilización de relatos cortos les permite perfeccionar su nivel de inglés.

La última cuestión planteada decía:

- ***"¿Qué aspectos utilizaría para aprovechar las funciones emocionales en el aprendizaje del inglés?"***

Los más señalados fueron:

- Representaciones de cuentos, que permitan al niño identificarse con el personaje y con la situación que en él se describe.
- Fomentar los diálogos en los que los niños puedan expresar sus pensamientos sobre el contenido de algún cuento, o en los que se reflexione sobre los acontecimientos cotidianos de su vida.
- Juegos de rol, donde se toma una dimensión especialmente comunicativa al simular situaciones sacadas de los cuentos como si fueran tomadas del mundo real.

4.5 NIVEL DE INGLÉS

Si pensamos, basándonos en el enfoque aplicado en esta investigación que incluye diferentes perspectivas, que los alumnos que trabajen con cuentos mejorarán su nivel de inglés, por la misma razón los maestros que han puesto en práctica esta metodología deberían también haber mejorado su conocimiento de la lengua meta. A los alumnos se les realizó una prueba antes y otra después de introducirles y conocer la metodología aplicada. Quisimos comprobar si en la preparación de la Unidad Didáctica que se les asignó con este modelo desarrollaron también distintas habilidades lingüísticas y áreas del lenguaje, además de las metodológicas, mejorando así su nivel inicial.

La prueba a la que fueron sometidos se recoge en el ANEXO 4 (página 595) y está elaborado por *Oxford University Press* y *University of Cambridge Local Examination Syndicate*²⁷³. Se denomina *Quick Placement Test* y es la versión 1. Está dividida en

²⁷³ UCLES 2001. Las evaluaciones llevadas a cabo por la Universidad de Cambridge. Las copias de las mismas se encuentran en los anexos.

dos partes: la primera con 1-40 preguntas y la segunda con 41-60. El examen tuvo un tiempo máximo de 30 minutos.

Las tablas con dichos resultados se encuentran en el ANEXO 3 (página 563) y en ellas comprobamos que todos los alumnos consiguieron mejorar su propio rendimiento dentro de los cuatro meses que duró el proyecto.

4.5.1 ANÁLISIS DE LAS APLICACIONES DEL MODELO

Los alumnos realizaron, junto con las encuestas sobre la metodología de enseñanza del inglés basada en un texto literario, una prueba de idioma antes de ser introducidos en la nueva técnica: en la práctica y en la construcción de una unidad didáctica.

Asimismo, otra prueba del mismo nivel lingüístico se realizó seguidamente, al finalizar el trabajo sobre *The Happy Prince* de Oscar Wilde. Con estas dos pruebas de lengua de los alumnos de Magisterio se pretendía medir su conocimiento y que tomaran conciencia (*self-assessment*) de los avances en el idioma al trabajar con textos. Algunos de ellos se enfrentaban por primera vez a una lectura original completa, no adaptada. Además, durante los meses que duró la actividad (octubre-mayo) realizaron ejercicios a partir del texto para convertirlo en unidad didáctica del último ciclo de Primaria. Fue principalmente el uso del inglés como herramienta y no únicamente como objeto de estudio, más que la lectura en sí, lo que les permitió abordar el idioma con otra responsabilidad y dedicación. No hay que olvidar que la asignatura era Didáctica de la Lengua Inglesa y el objetivo, planificar y elaborar material didáctico para alumnos de Primaria.

4.6 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La manera más adecuada para elaborar la síntesis final de este apartado dedicado al análisis del estudio sociológico de las tablas presentadas, consiste en llevar a cabo una revisión de las actitudes mostradas por los alumnos de la asignatura Didáctica de la Lengua Inglesa II a lo largo del curso 2010-2011.

Si se repasan las páginas anteriores podrá observarse que las actitudes mostradas por los estudiantes no han tenido el mismo discurrir. Entre la encuesta de octubre de 2010 y la de mayo de 2011, las actitudes ante algunas cuestiones se pueden organizar en tres tipos: por una parte las que han tenido un desarrollo positivo, han mejorado; por otra parte, otras, han permanecido sin mostrar transformación alguna; y por último, están las que muestran un retroceso entre una y otra encuesta.

Uno de los objetivos perseguidos a lo largo de este trabajo de investigación pretendía alcanzar el grado de implicación conseguido por los alumnos tras la aplicación del método seguido durante el curso. También se pretendía estudiar los

niveles de satisfacción conseguidos antes y después del estudio del método, ya que no hay que olvidar que los futuros maestros deberán practicar ellos mismos con textos literarios antes de aplicarlos a los alumnos de Primaria.

➤ ***La aceptación positiva afecta a un bloque compuesto por 24 preguntas, que enumeramos con el número que llevan en el cuestionario:***

1. Lectura de textos literarios para el aprendizaje de la lengua inglesa.
2. Lectura de cuentos tradicionales para mejorar el conocimiento de la lengua inglesa.
5. Utilización del texto literario como base de la Unidad Didáctica para la enseñanza del inglés.
6. Utilización del texto literario para trabajar la gramática morfológicamente.
7. Empleo del texto literario para trabajar la gramática léxico-semántica.
11. Trabajar la oralidad a partir de un texto escrito.
13. Escuchar la narración de cuentos para trabajar la destreza oral.
14. Mejorar la pronunciación trabajando con textos literarios.
15. Mejorar la entonación mediante el trabajo con textos literarios.
17. Aplicar un enfoque comunicativo con el texto literario para el proceso personal de aprendizaje de la lengua inglesa.
18. Utilización de diálogos encontrados en relatos para practicar la fluidez del inglés.
19. El aprendizaje del inglés basado en textos literarios.
20. Utilizo el texto literario como base para enseñar la lengua inglesa.
21. Conozco cuentos literarios ingleses.
22. Trabajar con cuentos literarios para mejorar el conocimiento de la lengua inglesa.
23. Tengo hábito de lectura en inglés de textos de tradición inglesa.
24. Representación o interpretación de obras escritas en lengua inglesa.
25. Escribir sobre relatos ya conocidos en lengua inglesa.
26. Utilización del enfoque por tareas basado en textos literarios ingleses.
27. Trabajar los temas transversales en el libro de inglés.
28. Lectura de textos literarios o relatos cortos escritos en inglés.
29. Leo relatos cortos para mantener y mejorar el nivel de inglés.
30. Utilización de los textos tradicionales para enseñar la lengua inglesa.
32. Los objetivos gramaticales y de contenidos.

➤ ***El bloque de preguntas que no han sufrido transformación a lo largo del curso son:***

3. Eficacia de la utilización de cuentos o relatos en el proceso de aprendizaje del inglés.
9. El agobio ante las listas de vocabulario.
12. Utilización de la destreza oral en un texto escrito.
16. Trabajar el aprendizaje comunicativo lo mismo en un libro de texto que en un texto literario.
31. Sentimiento de inseguridad producido por el abandono provisional del libro de texto para profundizar en los textos literarios o tradicionales.

33. Utilización de las funciones emocionales durante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

➤ ***Finalmente, el bloque que ha sufrido un retroceso está compuesto por las preguntas que figuran seguidamente:***

- 4. La conveniencia de utilizar un texto literario como base de la Unidad Didáctica en el aprendizaje de una lengua.
- 8. El esfuerzo que supone la utilización de un texto literario para el aprendizaje del léxico.
- 10. La unión del significado y la gramática en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.

Estos tres bloques denotan un diferente impacto en los alumnos produciendo una influencia:

- positiva (el avance al haber trabajado con el método),
- imperceptible (con poca o ninguna influencia) y
- negativa (han sufrido un retroceso).

Dentro del **primer bloque** (positiva o “avance” detectado) se han producido significativos cambios en la percepción del alumno y se observa que es predominante frente al resto de influencia, en beneficio del método en cuestión.

Por poner algún ejemplo significativo que confirmen la eficacia del método, en las Figuras 4 a la 8 se muestran los resultados de los enunciados antes y después de la aplicación del método y que son más significativos en cada una de las perspectivas de este enfoque didáctico:

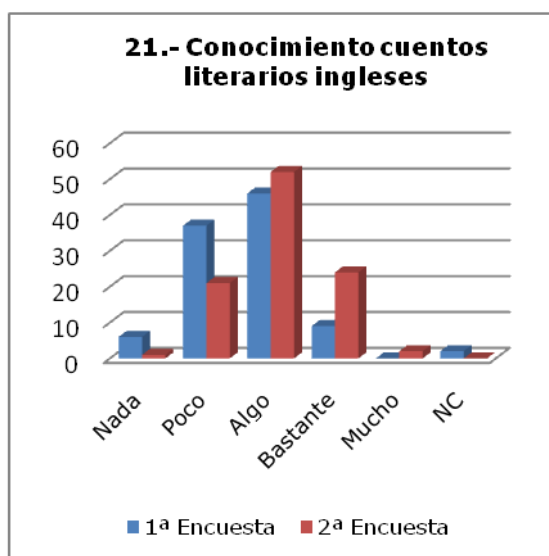


Figura 13: Crítica Literaria: resultados totales encuestas antes y después

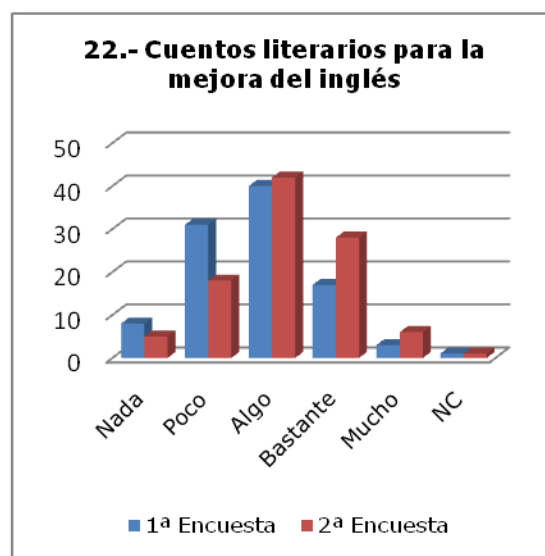


Figura 14: Cultural: resultados totales encuestas antes y después

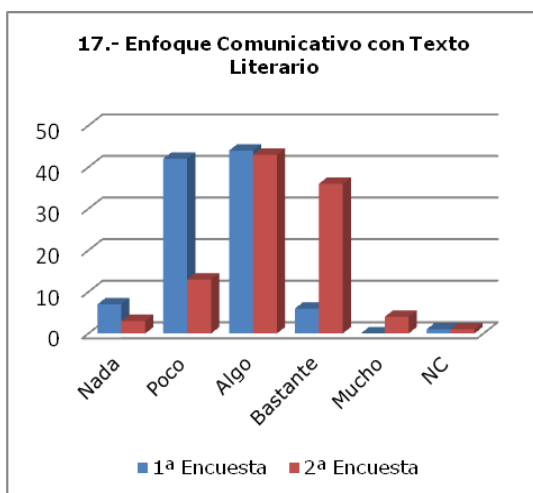


Figura 15: Funcional: resultados totales encuestas antes y después.

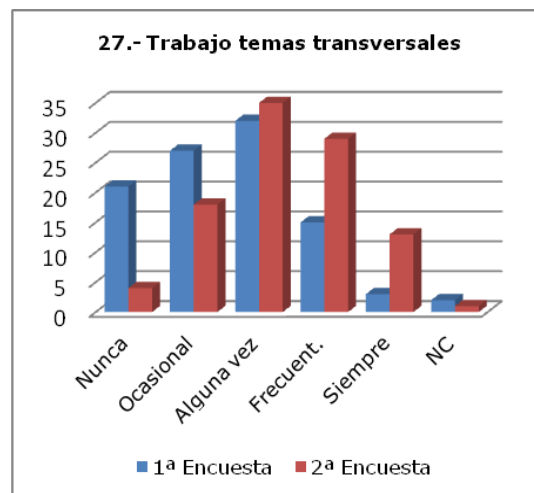


Figura 16: Crecimiento Personal: resultados totales encuestas antes y después.

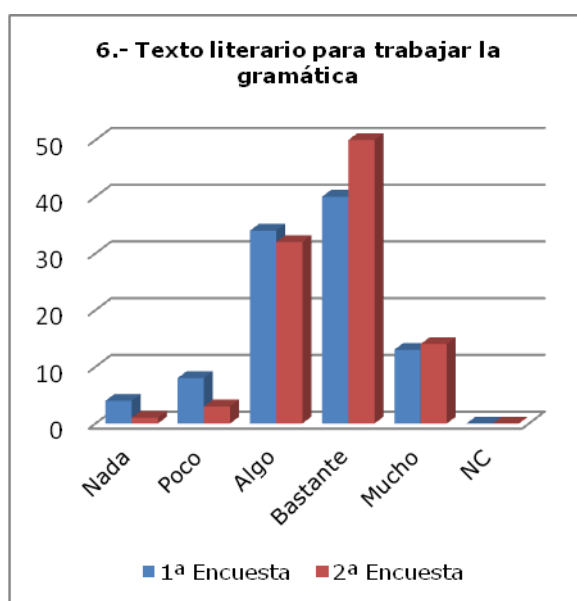


Figura 17: Destrezas del Lenguaje: resultados totales encuestas antes y después

Se observa cómo se desplaza el perfil de percepción de cada encuesta hacia la derecha, esto es, de una influencia baja a una influencia alta para dichas encuestas una vez aplicado el método que estamos evaluando en este trabajo de investigación. Por ello, podríamos concluir en estos casos lo siguiente:

- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan al conocimiento de un autor y su obra y a reconocer los elementos literarios que la componen al mismo tiempo que mejoran la adquisición de un segundo idioma (ver Figura 13).
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a conocer y participar en una cultura nueva al mismo tiempo que mejoran el aprendizaje de un segundo idioma (ver Figura 14).
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a saber utilizar en situaciones comunicativas un segundo idioma (ver Figura 15).
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a desarrollar el crecimiento personal al mismo tiempo que mejoran la enseñanza de un segundo idioma (ver Figura 16).
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a trabajar las destrezas del lenguaje en la enseñanza de un segundo idioma (ver Figura 17).

En la Figura 18 se han reordeando numéricamente los enunciados según los bloques de influencia que hemos comentado anteriormente y las perspectivas donde inciden. Observamos que los alumnos manifiestan haber percibido una mejora al aplicar el método de casi un 75% en los enunciados que se les han planteado, siendo las perspectivas de Cultura y Destrezas del Lenguaje donde los alumnos reconocen un mayor avance.

Partiendo pues de estos resultados estadísticos, podemos decir que gracias al método aplicado, en las actitudes de los estudiantes se muestra que esta metodología es aceptada y valorada por los futuros maestros.

ENUNCIADOS		INFLUENCIA		
		RETROCESO	POCA INFLUENCIA	AVANCE
P E R S P E C T I V A S	Destrezas del Lenguaje	4	3, 9, 12	5, 6, 7, 28, 29
	Crecimiento Personal		33	25, 26, 27, 32
	Cultural			1, 13, 19, 20, 22, 24, 30
	Funcional	10	16, 31	11, 14, 15, 17, 18
	Crítica Literaria	8		2, 21, 23
TOTAL núm. enunciados		3	6	24

Figura 18: Clasificación de Enunciados en función de los resultados (influencia) y perspectivas.

Los resultados obtenidos parecen demostrar que dicho objetivo se ha alcanzado, si bien, posiblemente, las expectativas planteadas no se han cumplido en toda su extensión y amplitud. Lo cual nos induce a pensar que todavía queda un cierto camino por recorrer en la difícil tarea de la enseñanza de la lengua inglesa, utilizando como herramienta el método propuesto.

Debido a que el citado método se aplicaba por primera vez a un grupo de alumnos que en cursos anteriores habían utilizado otro método y otras técnicas diferentes para el aprendizaje del inglés y a que los continuos cambios pedagógicos no son siempre bien aceptados, puesto que, afectan a unas estructuras de aprendizaje

creadas con otro método, entendemos que supone un enorme esfuerzo renunciar a ellas.

No obstante, parece oportuno hacer una precisión respecto a los bloques segundo y tercero que hemos establecido de acuerdo con las respuestas obtenidas en las dos encuestas ("imperceptible" y "negativo"). Es fácil observar que unas cuantas preguntas reflejan un incremento significativo de aceptación entre uno y otro estudio por parte de los alumnos. En otras, esos cambios de actitud de los alumnos, aunque son positivos, son menos perceptibles a simple vista. Entonces, lo que puede determinar ese nivel de aceptación o asimilación es el grado de dificultad que las tareas, sobre las que se les pregunta, implica. En algunas de ellas el proceso es más lento y dificultoso y se podrían alcanzar en otra fase de la aplicación del método.

Si tomamos como ejemplo la pregunta 11 ("Trabajar la oralidad a partir de un texto escrito") observamos que mantiene la misma tendencia en las dos encuestas, tanto en la de octubre 2010 como en la de mayo 2011, pues los índices de aceptación son tan elevados que no es fácil mejorarlos.

En el tercer bloque de interpretación de los resultados nos encontramos con valoraciones negativas. Revisando las mismas puede entenderse que al conocer más la materia se vuelve uno mucho más exigente, porque aparece una actitud más crítica al conocer mejor la metodología. También interpretamos que son tres preguntas muy relevantes en la aplicación de la enseñanza: unidad didáctica, léxico y gramática. Pilares significativos de la enseñanza de idiomas.

Aún demostrando la bondad del método a la vista de los resultados obtenidos en la primera aplicación de este método, cabe esperar que, en adelante, cuando los alumnos al aprender la lengua inglesa empleen este método a lo largo de su formación como maestros, los resultados, entonces, sean mucho más aceptables.

5.

ENTREVISTAS DE HISTORIAS DE VIDA

A fin de identificar los elementos comunes que podemos encontrar en los alumnos sobre los que se realiza la encuesta, centrémonos ahora en las trayectorias y formas de pensar individuales. Estos elementos comunes contienen parte de la historia de una sociedad en una época determinada e incluyen también una subjetividad. Ésta muestra lo que cada persona y el imaginario son. Reconstruye la didáctica individuo-sociedad por medio del relato autobiográfico del propio autor. Permite el uso descriptivo, interpretativo, reflexivo, sistemático y crítico de los diferentes datos personales. En resumen, se capta la totalidad de una experiencia biográfica en el tiempo y en el espacio; intenta describir los cambios por los que a lo largo de la vida una persona va pasando y las ambigüedades que la envuelven; capta la visión subjetiva por la que cada uno se ve a sí mismo y a los demás y, por último, descubre las claves de interpretación de los fenómenos sociales a través de la interpretación de individuos concretos.

5.1 JUSTIFICACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA

Los relatos de vida no tienen nada que ver con las metodologías cuantitativas presentadas anteriormente, que tienen fundamento en el dato estadístico. El conocimiento al que apuntan los relatos es el referido a un saber relacionado con el ser del sujeto y no con el conocimiento que se obtiene de ese saber. "A pesar de las dificultades metodológicas en la recogida y el análisis, los relatos de vida constituyen un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva. La riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable"²⁷⁴.

Los relatos de vida realizados con los diplomados de Magisterio de diferentes especialidades, como toda narración humana, hablan de vivencias, sentimientos, conceptos, saberes o estereotipos relacionados con aprendizajes y sus motivaciones, tienen que ver también con modelos que los entrevistados han seguido o reacciones a estos modelos. La intención de los mismos son elaborar y transmitir una memoria, personal y colectiva, referida a las formas de vida, afectos

²⁷⁴ BENÍTEZ MENÉNDEZ, O. (2007). *Op. Cit.*

y vivencias de los futuros maestros frente a retos como son la llegada al mundo laboral, la responsabilidad de enseñar una lengua que les ha costado aprender y la necesidad de no seguir las metodologías que han recibido durante sus años de estudio. Existe una elección personal y también vocacional en la decisión de ser maestros. Por tanto, son historias de vida en un periodo determinado, a un mes escaso de terminar los futuros enseñantes su carrera y del inicio a poner en práctica en el aula lo aprendido, llenos de responsabilidades y, al mismo tiempo, viendo cumplido un objetivo. "El espacio comunicativo que trazan [estas entrevistas] tiene que ver con la difusión de un saber que tiene en la verdad [en la experiencia] la categoría central"²⁷⁵.

Al analizar los relatos de los diplomados en sus respectivas historias de vida hemos querido destacar principalmente seis ejes de análisis: familia; perfil personal; lectura y libros; perfil docente; conocimiento de inglés y metodología recibida durante su etapa de estudiantes. Son ejes de sentido que organizan los discursos de estos futuros educadores en una segunda lengua y su relación con los objetos (sus saberes, sus anhelos, sus carencias, sus logros) en la medida en que son afectados por ellos. Esto tendrá como resultado la construcción de su universo discursivo.

Las historias recogidas quieren tener un enfoque relacionado con el tema de la investigación y por ello el guión pretende invitar al encuestado a hablar sobre temas que están relacionados a su vínculo con la lectura y su práctica docente. De esta forma se busca trabajar por las causas que les han llevado a preocuparse por la enseñanza, así como la afición que pueden tener por la lectura.

El método empleado está basado en los relatos y cuentos como factores culturales y lingüísticos para el aprendizaje de una segunda lengua. Por tanto, se precisaba conocer el grado de proximidad que los maestros tenían con la lectura y lo que ésta había podido influirles en su vida y profesión. Es fácil demostrar que están directamente relacionados, puesto que enseñamos mejor aquello que conocemos y tenemos integrado en nuestro saber general, más aún si nos viene dado por nuestro entorno y nuestro pasado. Pero ¿qué pasa con aquellos alumnos que no han experimentado afición por la lectura? ¿Dónde buscamos las razones, algunas de ellas forzadas por la necesidad de un empleo en la enseñanza, pero sin saber qué supone ser maestro? ¿Debemos entonces centrarnos en las historias orales? ¿En la fuerza que representen unos vínculos familiares que son narraciones vivas de su propia historia? ¿En la toma de conciencia de su propio relato? ¿De una voluntad de trascender a lo que han visto? Para ello, era de suma importancia el testimonio recogido de esos perfiles personales y el planteamiento en las causas de querer enseñar a través de los cuentos.

²⁷⁵ MARINAS, J.M. (2004). *La razón biográfica, ética y política de la identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 61.

Las seis entrevistas realizadas, entre abril y mayo de 2011, con seis diplomados de Magisterio –cuatro mujeres y dos varones, de edades comprendidas entre los 25 y 41 años- en un centro de formación del profesorado en Madrid, fueron grabadas en sesiones que se prolongaron entre 90 y 120 minutos y desarrolladas conforme a un guión preestablecido, que a continuación se explica. Se ha querido mantener casi al máximo la forma de expresión de los entrevistados, incluso reproduciendo algunas frases inconexas e inacabadas. Varios de los encuestados mostraron fuerte emoción al comunicar pasajes singulares de vida y de la visión de su futuro como docentes.

1.- En primer lugar, los seis debieron responder a una serie de datos objetivos: edad; sexo; estructura del grupo con el que convivían; información familiar; origen social; estudios e historia escolar; empleo; entorno y realidad sociocultural de los padres; realidad sociocultural del barrio donde vivían entonces y del entorno laboral.

2.- Respecto a la historia personal de cada uno de ellos, nos interesamos por la relación con la lectura y los relatos; los hábitos de lectura en el medio de donde provenía la familia; los recuerdos de algunos momentos de su vida; la implicación personal en su propia educación; la vivencia de los relatos literarios en su historia de vida; la decisión y motivación para dedicarse a la enseñanza del inglés; la memoria de episodios o de historias que les han marcado; el balance vital entre estímulos y frustraciones; los modelos y/o héroes literarios de la infancia; las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, así como el valor añadido que representa el conocimiento de un idioma extranjero.

3.- Abordamos también los aspectos psicológicos de cada una de estas historias. Y en concreto, los conflictos o vivencias sufridos; los recuerdos de las relaciones paternas y fraternas; los traumas en la escuela; la historia y el balance de sus relaciones sociales; la fragilidad personal; la imagen y la valoración de sí mismos; el análisis de la preadolescencia; las responsabilidades asumidas en la vida; los recuerdos sobre la enseñanza del inglés durante su etapa de aprendizaje y la imagen que tenían de sí mismos como docentes.

4.- Al centrarnos más en particular en la situación personal, se les solicitó una descripción de su vida en ese momento y el contexto de circunstancias y personas en que se desarrollaba; la existencia de una “mística” o modelos como motivación de vida; sus temores personales y profesionales; el círculo de relaciones sociales más frecuentes; el contexto cultural del medio social en el que se movían; su implicación y compromiso en causas sociales; los contextos culturales, educativos, simbólicos, etc. que usaban y asociaban en ese momento; sus hábitos de lectura y sus modelos literarios.

5.- Fueron preguntados igualmente por el perfil de educador que les gustaría tener una vez que se dedicaran a la docencia.

6.- Finalmente, se les pidió que juzgaran lo que habían aprendido durante el curso. En concreto, sobre los aspectos lingüísticos; comunicativos; culturales; gramaticales; aspectos relacionados con las habilidades; tipos de actividades y trabajo por tareas. La finalidad era distinguir entre contenidos lingüísticos y la metodología aprendida puesto que se les planteaba la posibilidad de enseñar de una forma diferente a la que habían aprendido en su infancia. Esta metodología rompía un proceso de imitación y reproducción de hábitos antiguos en la enseñanza que hemos tenido hasta ahora.

5.2 LA RECITACIÓN (*RETELLING*) COMO APROPIACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Hay cierta similitud entre uno de los objetivos del aprendizaje a través de relatos y el discurso que se genera en las historias de vida ya que, de la misma forma que estos alumnos han explicado su historia personal, también se pretende que con la metodología propuesta a través de un relato el niño se acostumbre a contar (*retell*), una práctica que le permitirá reflexionar continuamente sobre lo que le va ocurriendo: "la historia sigue obrando, más allá del momento de la transmisión, en quien habla, aunque haya olvidado. Porque quien habla es el primer destinatario de su decir y de lo que dice"²⁷⁶. Es decir, establece el hábito de la comunicación con él mismo y también con los otros, abre un flujo que se irá actualizando, que requerirá de la verbalización constante y que no excluye los saberes de la experiencia, lo peculiar de las distintas formas y estilos de vida sino que los integra.²⁷⁷

El papel del profesor de una segunda lengua es también de escuchante (*listener*). Según José Miguel Marinas, al describir las potencialidades de la Historia Oral, la atención de un historiador (en nuestro caso, de un profesor de segundos idiomas) es forzosamente diferente: hay que escuchar plenamente alerta, buscando coherencias y confusiones. El profesor de una segunda lengua está como observador en la recreación de una narración, como cuando los psicoanalistas hablan de "atención en suspensión libre", que es un estado de escucha en busca de palabras y frases que evocan la transferencia y contratransferencia. Los aprendices de idiomas son *retellers* cuando reproducen la historia del cuento, no llegan a tener la conciencia plena cuando la reproducen. Sin embargo, lo harán cuando reconstruyan una historia con un nuevo sentido (el suyo), al transportarla y adaptarla a su experiencia personal. Con los relatos el alumno utiliza un discurso que todavía no es el suyo, no del todo, está formando la base de un lenguaje propio en el futuro. Habla para comprender y como siempre se puede decir mejor, existe una extrañeza ante el propio relato, hasta que se apropia de esa nueva

²⁷⁶ *Ibíd.* p. 20.

²⁷⁷ Cfr. MARINAS, J.M. (2004). *Op. Cit.*, p. 121.

realidad. El alumno, en esta fase, repite para conocer y luego consolidar. Intentamos que el alumno vaya adquiriendo las formas significantes, las que nunca oyó de los suyos o heredó. El lenguaje que va controlando con sus lecturas y cuentos serán esas palabras y esas historias que se adoptan en un grupo social y que a la larga, son interpretadoras de los relatos de uno, de la construcción de otra identidad. Vienen a desplazar elementos que ya existen pero que tienen otra lógica, otra interpretación de la vida. Con ellos se aprende a procesar uno mismo.²⁷⁸

El ejercicio de análisis de apropiación o evaluación requiere la paciencia y la tenacidad de escuchar bien, esa es una relación que se aprende a establecer en clase: primero entre profesor y alumno, entre éste y su profesor, entre iguales y como resultado obtenemos el descubrimiento del discurso propio. Por ello el contexto es inseparable de las formas de adquisición biográfica de una cultura, el conjunto de los relatos y las prácticas que hacen que tengamos una historia de vida propia y a la vez común de quien las ha compartido. El destino de los cuentos como aprendizaje, así como esta investigación, pretenden enriquecer los contextos en los que se producen las historias de los alumnos. Con los cuentos llegamos a la descripción en profundidad de las pautas de las relaciones sociales, sus contradicciones, su movimiento histórico. Los alumnos deben descubrir las formas del discurso de una lengua a través de las cuales los elementos de conocimiento de los procesos sociohistóricos podrán encontrar su camino en las culturas nuevas y, a partir de ahí, llegar a la vida pública y convertirse finalmente en conocimiento común.

Con la identificación con el personaje el alumno llega al “nosotros” y esto facilita que la adquisición de una cultura nueva siga el mismo modelo de asimilación que la cultura primera. Se trata de la construcción de la memoria, todavía no vivida, ya que cuando nos apropiamos de un relato leído nos topamos con un material tradicional y de consumo general. Esta metodología supone entender la construcción de otra identidad colectiva en la globalización del mundo actual, nos transmite memoria de prácticas, relaciones y reflexiones y abre a los alumnos a una comunicación moral, actuando como espejos.

Estos descubrimientos sobre el valor de la lectura en niños se expresan en los seis relatos de vida de esta investigación cuando los entrevistados manifiestan la necesidad de comunicar a sus futuros alumnos el valor de la lectura y otras culturas, tanto en los entrevistados que han leído y que muestran interés por la lectura como en los que reconocen grandes carencias de otras historias además de las vividas. Sin embargo, su carencia lectora en el periodo escolar es una motivación al elegir la carrera para dar mejor formación a los niños a través de los libros.

²⁷⁸ *Ibíd.* p. 129.

5.3 GUIÓN DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA

Ofrecemos a continuación el guión de las entrevistas biográficas que se ha seguido en las entrevistas. Se ha dado, sin embargo, un papel prioritario a la espontaneidad del encuentro y la fluidez de discurso del entrevistado.

1. DATOS OBJETIVOS

- a. EDAD
- b. SEXO
- c. ESTRUCTURA DEL GRUPO CON EL QUE CONVIVE
- d. DATOS DE LA FAMILIA DE ORIGEN
- e. ORIGEN
- f. ESTUDIOS E HISTORIAL ESCOLAR
- g. HISTORIA OCUPACIONAL
- h. ENTORNO Y REALIDAD SOCIAL-CULTURAL DE LA FAMILIA DE SUS PADRES EN EL BARRIO
- i. REALIDAD SOCIAL-CULTURAL DEL BARRIO DONDE VIVE ACTUALMENTE
- j. REALIDAD SOCIO-CULTURAL DEL ENTORNO LABORAL

2. HISTORIA

- a. REVISIÓN DE SU RELACIÓN CON LA LECTURA Y LOS RELATOS
- b. REVISIÓN DE SUS HABITOS DE LECTURA EN EL MEDIO DE DONDE PROVIENE LA FAMILIA
- c. RECONSTRUCCIÓN DE SU VIDA
- d. IMPLICACIÓN PERSONAL EN SU EDUCACIÓN
- e. VIVENCIA DE LOS RELATOS LITERARIOS EN SU HISTORIA DE VIDA
- f. DECISIÓN Y MOTIVACIÓN PARA DEDICARSE A MAGISTERIO DE INGLÉS
- g. RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA QUE LE HA MARCADO O DE HISTORIAS
- h. BALANCE VITAL ENTRE ESTÍMULOS Y FRUSTRACIONES
- i. MODELOS/ HEROES LITERARIOS DE LA INFANCIA
- j. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA
- k. VALOR AÑADIDO DEL CONOCIMIENTO DE UNA LENGUA EXTRANJERA

3. ASPECTOS PSICOLÓGICOS DE LA HISTORIA PERSONAL

- a. CONFLICTOS O VIVENCIAS
- b. VIVENCIAS O RECUERDOS DE LAS RELACIONES FRATERNAS O PATERNAS
- c. ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS EN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA
- d. HISTORIA Y BALANCE DE SUS RELACIONES SOCIALES
- e. FRAGILIDAD PERSONAL DE SÍ MISMO (DEBILIDADES)
- f. IMAGEN Y VALORACIÓN DE SÍ MISMO
- g. ANÁLISIS DE SU PREADOLESCENCIA
- h. RESPONSABILIDADES QUE HA TENIDO QUE ASUMIR EN LA VIDA

- i. CÓMO RECUERDA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN SUS AÑOS DE APRENDIZAJE
 - j. IMAGEN COMO DOCENTE
4. SITUACIÓN PERSONAL
- a. DESCRIPCIÓN DE SU VIDA ACTUAL Y EL CONTEXTO DE CIRCUNSTANCIAS Y PERSONAS EN EL QUE SE DESARROLLA
 - b. EXISTENCIA DE UNA "MÍSTICA" O MODELOS COMO MOTIVACIÓN DE VIDA
 - c. TEMORES PROFESIONALES
 - d. TEMORES PERSONALES
 - e. CÍRCULO DE RELACIONES SOCIALES MÁS FRECUENTES
 - f. CONTEXTO CULTURAL DEL MEDIO SOCIAL EN QUE ESTÁ
 - g. IMPLICACIÓN EN CAUSAS SOCIALES
 - h. CONTEXTOS CULTURALES, EDUCATIVOS, SIMBÓLICOS, ETC. QUE USA Y ASOCIA EN EL MOMENTO PRESENTE
 - i. HABITOS DE LECTURA
 - j. MODELOS LITERARIOS ACTUALES
5. PERFIL DE EDUCADOR QUE LE GUSTARÍA SER
6. ¿QUÉ HA APRENDIDO EN ESTE CURSO?
- a. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS
 - b. ASPECTOS COMUNICATIVOS
 - c. ASPECTOS CULTURALES
 - d. ASPECTOS GRAMATICALES
 - e. ASPECTOS RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES
 - f. TIPOS DE ACTIVIDADES
 - g. TRABAJO POR TAREAS

Recoger historias de vida de los alumnos ha requerido crear condiciones para acompañar a elaborar la memoria y el discurso de acontecimientos vividos, de códigos sociales compartidos, de conflictos, pérdidas y logros, que se quieren transmitir.

Para ello ha resultado imprescindible una metodología que sirviese de apoyo hasta que la palabra propia brotaba con modelos de acción y modelos de resolución²⁷⁹. Ocurrirá de la misma forma cuando el maestro inicie al futuro alumno en la expresión de otra lengua, le enseñará también a relatar su historia personal. Por medio de preguntas (*Wh-questions*) el niño organizará sus datos de manera ordenada, clara, para capturar un discurso y su hilo narrativo.

Las preguntas del guión han sido prototipos que pasan de lo general a lo particular. Se trataba de enseñar a relatar algo que todavía no estaba fraguado. Pero que ha ayudado a auto-definirse, un modelo de observación al que recurrir para reflexionar

²⁷⁹ MARINAS, J.M. (2004). *Op. Cit.*, p. 120.

cómo aprendieron ellos y sobre su responsabilidad como docentes. Primero parece que marca los límites del decir pero permite reconocer categorías, diferencias, o matices²⁸⁰.

5.4 TRANSCRIPCIÓN

La transcripción de las grabaciones de las seis historias de vida se puede consultar en el ANEXOS 9.3 (página 560 y siguientes) donde se puede leer en detalle cada una de las entrevistas llevadas a cabo para la realización de este estudio.

5.4.1 ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE VIDA. TABLAS REFERENCIALES

De las historias de vida presentadas en el apartado anterior y, tras las particularidades halladas en las entrevistas, hemos analizado sus respuestas alrededor de seis ejes temáticos. Pudiendo sintetizar las ideas comunes por cada candidato y por sus respectivos ejes temáticos en la tabla siguiente.

	FAMILIA	PERFIL PERSONAL
1	Familia estructurada, mismo barrio de siempre Batán desde sus bisabuelos. Padres trabajan de administrativos, su hermana casada con funcionario y ella también administrativa.	<p>31 años. Vive con sus padres, no trabaja, último trabajo en el barrio de Getafe (psicomotricidad y natación).</p> <p>Su relación con los padres "normal, el curso de una madurez ha ido evolucionando conforme a la edad".</p> <p>"De mi cambiaría no fiarme tanto de la gente".</p> <p>Su preocupación actual es encontrar un trabajo, aunque no tiene responsabilidades familiares. Se siente responsable de dar ánimos a su novio.</p> <p>Tiene muchas amigas, le gusta estar con ellas, un grupo de 5 amigas distintas entre sí. Cuando su novio está con su hijo aprovecha para estar con ellas.</p> <p>Poca autoestima, crítica consigo y nunca se ha gustado.</p> <p>"Mi futuro me lo veo igual. Mi ideal es estar en un colegio con una seguridad laboral". Sociable y activa.</p>
2	<p>Padres con estudios primarios, ambos del medio rural. Él se traslada a Madrid en busca de mejores oportunidades.</p> <p>Padre con 7 hermanos, su madre algo más acomodada por eso sus familias no querían que se casaran. Su madre pasó muchas penurias, la madre se educó con su tío cura.</p> <p>El padre trabajaba de comerciante en fábrica cervecera.</p> <p>Nula relación con sus abuelos. Cuando su padre fallece, su madre tuvo un novio y sus abuelos maternos lo vieron mal. Buena relación con tíos y primos. Muy buena relación, especialmente con su madre. La preocupación por la educación vino de la madre, su padre siempre trabajaba.</p>	<p>34 años. El está trabajando por las noches en un banco de gestor de atención telefónica y lo compagina con los estudios.</p> <p>Es hipocondríaco.</p> <p>Cuidó a su madre cuando se quedó sin padre. Era menor de edad entonces. Vivió el conflicto de su hermana y por eso a los 17 años era todavía muy infantil. Su madre tuvo que ponerse a limpiar casas cuando enviudó.</p> <p>La carrera le abrió mucho, antes era más cerrado, las perspectivas nuevas le han cambiado de círculo de amistades</p> <p>Es muy negativo, quizá como problema de infancia, pues su hermana se quedó embarazada a los 16 años y el novio no</p>

²⁸⁰ Ibid., p. 121.

	<p>Hermana trabaja en un supermercado. No quiso estudiar.</p>	<p>quiso reconocer al hijo. Volvió a quedarse embarazada de nuevo. Ella ha causado muchos problemas con otros novios, con denuncias, etc. De ahí su marcha a Madrid. No tiene buena relación con la hermana y considera como hermanos a algunos de sus amigos.</p> <p>Cambió de amistades al cambiarme de colegio. Se matriculó en Magisterio de inglés después de licenciarme en Filología Inglesa, aunque no me dedicó a ello. Cuando terminó el CAP no le gustó la experiencia (centro urbano, nivel medio-bajo con casos conflictivos) y matricularse en Magisterio suponía objetivos más concretos y se sentía más incentivado que enseñar a adolescentes.</p>
3	<p>Familia con negocio familiar, empieza a trabajar con ellos hasta que rompe por necesidad de búsqueda personal, pero unidos a ellos.</p> <p>Padre jubilado, madre ama de casa.</p>	<p>36 años. Como alumna fue muy buena, alegre, sacaba buenas notas. Mucha imaginación. Constante, trabajadora, ordenada</p> <p>Diplomatura en gestión y administración pública y siempre ha trabajado mientras estudiaba y ahora también en Magisterio.</p> <p>Unida a su hermana pequeña con la que actúa de forma protectora. Su modelo es su abuela, de 96 años.</p> <p>Miedosa y a pesar de todo deja de trabajar de administradora en la ferretería, negocio familiar, para irse de <i>au pair</i> a Irlanda para una búsqueda y crecimiento personal por medio de la autonomía (a pesar de padecer agorafobia). Allí experiencia con familia de niños autistas, pero cambió y buscó trabajo en una multinacional donde estuvo 9 meses. Se arrepiente de haber vuelto.</p> <p>Defiende lo que ha hecho, "todo el mundo debe tener esa situación: cambiar papeles de residencia, abrir cuenta".</p> <p>En Irlanda, aprendió a valerse por mí misma, a no depender de nadie, a estar sola, aunque le encanta estar con su familia y amigos y preocuparse por la gente.</p> <p>En España encuentra trabajo en Telefónica y compagina estudios con trabajo.</p> <p>En España vive en pareja y eso le permite dejar trabajo e ir a la universidad.</p> <p>Ahora quiere irse a vivir a EE.UU.</p>
4	<p>Medio humilde. Padres sin estudios. Medio rural, emigran para mejorar.</p> <p>Sigue los pasos del padre trabajando en el Corte Inglés, pero con inquietudes intelectuales sin lograr obtener un título hasta ahora.</p>	<p>41 años. Miedos en la niñez. Recuerdos agradables en el colegio con profesores motivadores y libertarios y en la biblioteca donde leen lo que quieren, con actividades fuera del aula y transgresoras. Le queda el gusto por la lectura y poesía como elemento de desconexión con la realidad.</p> <p>Intento de estudiar Historia, Filología y consigue ahora terminar un título universitario. Trabaja mientras estudia. Seguirá en el Corte Inglés, pero con esto cumple una ilusión de búsqueda intelectual.</p> <p>No le gusta donde vive (Leganés). No ha salido de ahí tampoco, está casado con una pedagoga. Le motiva poder llevar conversaciones intelectuales con ella. Quiere utilizar sus conocimientos para la educación de sus dos hijos.</p>
5	<p>Familia divorciada, de origen humilde con dificultades. El padre en una fábrica de muebles, la madre en paro. Cinco hermanos varones y ella única mujer y con la separación de los padres, cada uno se fue por su lado.</p> <p>Dos hermanos fueron okupas y ahora son los más</p>	<p>25 años. En Primaria era buena estudiante, empollona, la lengua era la asignatura que más le ha gustado.</p> <p>Trabajó en una cafetería compaginando estudios de Infantil y en una tienda. Actualmente reside en Ciempozuelos donde trabaja.</p>

	<p>formales y de derechas. Uno de ellos dirige la empresa familiar paterna de muebles. El tercero es todo lo contrario, estudió lo que quiso y cuidó de los más pequeños. Era muy devoto de su padre y ahora más crítico. El cuarto es más independiente, aunque imitó a los mayores. Ahora vive con su novia y se va a casar. El sexto es el conflictivo, tiene un hijo, drogas, detenido, etc.</p> <p>Vive en un entorno social clases medio-bajas, en Ciempozuelo con entorno rural y con dificultades.</p> <p>Ahora ella vive con la madre y su padrastro, hombre humilde y muy cariñoso con el que se llevó muy bien. Es un verdadero padre, modélico, siempre ha estado allí, en estímulo y cariño pero también supo reprenderle. Todo lo contrario a lo que había visto en su casa. Nunca pudo hablar del padrastro delante de su padre, porque ambos habían trabajado juntos. Siempre que lo ha necesitado ha estado allí. Una relación sana y bonita. No se habla con su padre pero reconoce que tiene que hacerlo.</p> <p>Se siento más vinculada a la familia de la madre. Su abuelo materno era especial, le enseñó a partir almendras, a jugar al ajedrez, cazaba pájaros. Su abuela era conservadora antes y ahora muy roja. La anciana empezó a trabajar a los 6 años en la frutería de sus padres.</p>	<p>Está muy contenta con el trabajo, le encanta, está dando clases de apoyo de inglés, pero está asustada porque irá con bebés y eso es muy aburrido.</p> <p>Estudió Educación Infantil en la Autónoma y ahora segunda lengua en inglés.</p> <p>"No tenía amigos en la niñez, empecé a tenerlos en la adolescencia, fue en el centro juvenil de Estrecho de los Salesianos. La amistad es importante pero la acabas de dejar de lado. He confiado mucho en gente y al final se piran. Eso duele".</p> <p>Tiene novio.</p> <p>"He intentado evadirme siempre, me he buscado la vida fuera de casa para no caer como mis hermanos por lo que he trabajado de monitora".</p> <p>"Pase lo que pase quiero centrarme, no quiero dejar mi vida de lado. Este año ha sido muy duro, quiero una vida y un porvenir. Sino lucho yo por ello no lo va a hacer nadie". Las circunstancias vividas le han hecho plantearse cosas muy serias, ver que no son tan bonitas ("cuando mi hermano se ha tomado las cajas de pastillas") "yo lo que quiero es seguir para adelante".</p>
6	<p>Su padre ha fallecido hace dos años, lo que le hizo trasladarse con su madre de Parla a Pinto.</p> <p>Su padre trabajaba como delineante, VOX hasta que falleció, su madre no nunca trabajó.</p>	<p>33 años. Madre soltera, ha afrontado esta situación con orgullo.</p> <p>Fue una niña estudiosa, estudió en un colegio religioso, durante su segunda especialidad, trabajó en Salesianos con suplencias.</p> <p>"Siempre he luchado por una plaza aunque todavía no lo he conseguido. He trabajado como coordinadora de formación en empresas y he dado clases particulares".</p> <p>"No tengo amistades, no salgo nada, solo con mi niña y mi madre". "Las circunstancias me han encerrado mucho, me gustaría que mi hija me viera como alguien muy activa y muy sociable".</p> <p>"Mi futuro me lo veo igual. Me gustaría ofrecer. Mi ideal es estar en un colegio con una seguridad laboral". Sociable y activa.</p>
	LECTURA Y LIBROS	PERFIL DOCENTE
1	<p>Nunca le gustó leer de pequeña y menos que le hicieran leer, ahora le gusta mucho, sobre todo libros de películas. De pequeña leía cuentos, solo le contaba cuentos una señora que le cuidaba, no le leía sino que le contaba: <i>La ratita presumida</i>.</p> <p>su padre no leía, su madre sí.</p> <p>Mala estudiante y vaga eso cambió. Ahora tiene dos carreras de Magisterio (Educación Física y Lengua Extranjera). Estudió Magisterio de inglés por necesidad, no por gusto. Le obligaban en un colegio.</p> <p>Alcanzó su madurez tras el impacto del cáncer de su madre cuando tenía 20 años y una ruptura con un novio al</p>	<p>Entusiasmo. "Muchos de los que enseñan no tienen motivación". Apuesta por las nuevas tecnologías y tener paciencia.</p> <p>Tiene intención de independizarse para estar con mi pareja, que tiene un hijo de 5 años. No le cuenta cuentos a ese niño.</p> <p>No ha imitado a nadie, siempre ha sido autónoma y aunque quisiera tener una vida diferente, no ha encontrado a nadie para imitar.</p> <p>Le gustaría que en su clase se aprendieran cosas nuevas. Los niños se aburren mucho con el libro de texto y los profesores prefieren seguir el libro de texto para no molestarse.</p>

	<p>que ella dejó con 25 años. Desde entonces empezó a disfrutar de la vida y salir con amigas.</p>	<p>Critica que haya poca comunicación con el niño, ya que no ven al profesor como una persona, solo ven la autoridad.</p> <p>Ella tendría ideas: los últimos 10 minutos de clase, una canción, un texto...</p> <p>En esta carrera: "No me han enseñado más que vocabulario y eso no es aprender inglés, me sentí muy frustrada, porque no había aprendido inglés. Salí muy frustrada, no sabían cómo enseñar". "Pero en prácticas tuve una profesora con la que aprendí, porque utilizaba juegos y le daba a la clase mucho dinamismo".</p>
2	<p>Relación desde pequeño con los libros. Coleccionó cuentos infantiles y luego se hizo socio del Círculo de Lectores. "No me leían de pequeño, muchos de esos cuentos tenían cassettes y por las noches ponía el cassette para escuchar y desarrollar la imaginación. Me ha servido para mejorar la expresión oral y escrita".</p> <p>Sus padres no leían prácticamente, su madre alguna revista, alguna historia de amor</p> <p>"No me sentí que había perdido el tiempo por haber hecho Filología, aprendí cosas, la uni me abrió la mente, a culturizarme y a ampliar mi núcleo de amistades".</p> <p>"Me gustan los autores románticos Quevedo y los barrocos, por la alta carga de expresividad que tenían; los góticos como Poe, me encantan sus cuentos. Me gustaría llevar cuentos de Poe a los niños, ambientarlos, etc. La lectura también me ha cambiado".</p> <p>"Nada es lo que tú no quieras ver. En la lectura lo que cualquiera interpreta es tan válido como la intención de los expertos o del autor. Cada uno puede interpretar una cosa y el diálogo entre dos opiniones puede enriquecer muchísimo. La literatura me marcó muchísimo".</p> <p>Le gustan los cuentos tradicionales, porque son muy interactivos y pueden contar historias de cualquier tipo. Y también le gustan las historias porque le gusta escuchar. "Todo lo que la gente me cuenta es como si me nutriera de otras experiencias, para mí la vida es un recorrido".</p> <p>"Los niños pueden comprobar que hay una vida más allá que la que tienen en sus aspectos negativos, la vida depende de factores de superación con unos pasos a seguir. Y si el niño ha tenido dificultades graves pueden ver que hay otras formas de vida y aspirar a ella cuando ven que en el cuento superan las dificultades".</p>	<p>Le gustaría ser cercano, transmitir los valores, responsabilidad, simpatía y hacer a los alumnos críticos, educarles en la tolerancia y en el respeto. Con actividades interactivas y con juegos donde les enseñaran cosas concretas.</p> <p>Partidario de una buena biblioteca, de comprar ciertos libros, de poner a disposición de los alumnos sus libros. Cree necesario que los profesores interpreten los libros. Hacer que los alumnos convengan al resto del libro que han leído.</p> <p>Le influyó su profesora de tecnología que daba literatura Norteamericana, con videos y audios interactivos. Y un profesor de literatura española en el colegio, que les hacía concursos y les motivaba.</p> <p>Le gusta lo interactivo.</p> <p>Cómo motivarles a leer: Anticipar el relato, trabajarlo en grupos luego una puesta en común como asamblea.</p> <p>Confiesa haber aprendido trabajando con cuentos.</p> <p>Quiere ser profesor de niños para abrirles la mente con la lectura, la lectura enriquece, te da otras perspectivas, le doy mucha importancia a la lectura.</p>
3	<p>En su casa no se ha leído mucho, lo más periódicos en el caso de su padre. Su madre solo empezó a leer cuando los hijos son mayores. Nunca ha habido voluntad de coger un libro.</p> <p>La universidad le abre la disposición a la lectura. La lectura le ha ayudado mucho, sobre todo en inglés. Le gusta la lectura que me aporte cosas, como las películas, libros de autoayuda. Con los cuentos también le gustan en los que se aprende algo: <i>Los buscadores de conchas. Como autor Jorge Bucay</i>.</p> <p>"El libro para mí es un medio de aprendizaje. En la graduación mi chico me regaló <i>El secreto</i>".</p> <p>"Yo he sido buena estudiante, no soy inteligente, sino constante. No lo dejo, sigo y sigo. Aunque tarde. Soy hipersensible y no me gusta ver a un niño que lo pase mal, por eso quiero ayudar".</p>	<p>Como docente sería flexible, buscaría soluciones, se adaptaría a todos y estaría en contacto con los padres. "Los profesores tendríamos que tener un móvil para estar en constante contacto con padres, con webcam, móvil, etc."</p> <p>"Me identifico y todavía tengo contacto con mi profesora de primero y segundo de EGB y ojalá me pareciera a ella. Me hubiera gustado hacer las prácticas con ella pero por vergüenza no se lo pedí". Me animó.</p> <p>"Todo el mundo me recuerda por lo cariñosa que era con los niños".</p> <p>"Estudio Magisterio porque me gusta enseñar y creo que lo puedo hacer bien porque tengo imaginación y recursos y porque creo que puedo dar cariño a los niños".</p> <p>"Puedo aportar otras cosas: búsqueda de otros métodos de enseñar en los cuentos: les lees un cuento y que te lo comenten. Si queremos que los niños vengan contentos al</p>

	<p>"Compro libros en inglés, me encantan, tengo libros de Harry Potter aunque todavía no los he leído".</p> <p>"De pequeña mi padre me contaba el cuento de una casita, como era tartamuda a los 3 años, tardaba mucho en repetir el cuento. He contado más cuentos que los que he escuchado, porque mi hermana nació cuando yo tenía 13 años, le contaba cuentos antes de dormirse. Me identifico con La cigarra y la hormiga".</p>	<p>cole, les pones otras canciones como el grupo Estopa".</p>
4	<p>"Me crié en un buen entorno cultural, mi colegio se salía de la línea que seguía el Ministerio, cada semana nos íbamos de excursión: Biblioteca Nacional, para poder tocar los libros, al Museo Ecológico, hacíamos obras de teatro e íbamos a algún pueblo a representarlos. En inglés también trabajamos con textos. Nuestra profesora nos hacía escribir pequeños relatos sobre nuestras cosas y nos dejaba expresar libremente. Tenías la motivación de hacer algo por gusto no por obligación. Todo cambió cuando me fui del colegio para el instituto: no tuve suerte, porque veníamos de un colegio sin exámenes... y el instituto marcaba otra metodología distinta pero nada motivante. La influencia del colegio la sigo llevando y el amor por la literatura: los libros me lo han enseñado todo".</p> <p>"La literatura me apasiona. Nos puede ayudar mucho, porque nos hace brotar sensaciones, lo que no te harían brotar otras cosas, puedes aprender gramática en clase pero si no lo interiorizas no te sirve".</p> <p>"Me gustaría que mis hijos encontraran el placer de la literatura, que fuera un refugio para ellos. Lo hago con mi hija de 6 años, inculcándosela. Vamos a las bibliotecas con ella".</p> <p>"He escrito cuentos y poesía, sobre todo la poesía. La amistad es algo que valoro mucho, me gusta inventar cuentos y se los cuento a mi hija. Escribía y leía en los parques. Son cuentos no realistas".</p> <p>"Me gustan los cuentos no centrados en este mundo con final incierto. Pero si es para mi hija con un final feliz".</p>	<p>Como educador se ve como una persona modesta, "aunque es difícil porque con los alumnos nunca sabes lo que te vas a encontrar, he sido demasiado tierno con los alumnos y he visto que no puede ser. Me gustaría ser tranquilo y más condescendiente. Querría que mis alumnos aprendieran lo máximo no solo el programa, sino también valores de la vida, porque se están perdiendo".</p> <p>"Quiero ser cada día mejor persona. Me siento afortunado porque hay gente que no tiene posibilidad de recibir educación y no tienen medios para comer".</p> <p>"Me gustaría haber aprendido más inglés, ser mejor profesor. No he tenido la oportunidad de haberme ido al extranjero y ahora con hijos no puedo".</p>
5	<p>"Mala relación con la lectura, no tenía motivación, esa tutora nos obligaba a leer un libro por trimestre y me enganché los libros de la escuela y mejoré. Pero ahora es cuando empiezo a buscar libros. Tengo un libro en casa <i>Nada</i> de Carmen Laforet pero no sé de qué va, tengo que leerlo".</p> <p>"Ahora no leo nada. Solo el periódico, pero no prensa sensacionalista. Mi madre siempre ha leído libros de historia, pero de niña lo que quería era ir a la calle a jugar a fútbol, baseball, al escondite..."</p> <p>"Estudí lengua inglesa, porque es necesario para el trabajo pero nunca he sabido inglés. El tener inglés implica valor añadido en el CV, ahora quiero saber más inglés y por eso estoy muy centrada en esto porque nunca terminas de aprender, ha sido un año difícil pero es lo que me motiva. Me lo he currado y me ha dado vida".</p>	<p>"El colegio público al que fui era malo, pocos buenos profesores, luego uno de ellos fue al instituto donde estudié, recuerdo a una tutora de Cuarto, que me enseñó y me puso la cabeza en su sitio, gracias a su recomendación empecé esta carrera. Ha sido en gran parte mi modelo (atenta, exigente y se preocupaba de cada niño, cada día aprendíamos algo nuevo, nos estimulaba cuando nos veía mal)". "En Primaria yo era buena, empollona, la lengua era la asignatura que más me ha gustado".</p> <p>Como docente: "Con ganas de seguir aprendiendo puedo darles esfuerzo y amor, conocimientos tengo pocos pero enseñarles a seguir aprendiendo todos los días con ganas".</p> <p>"Puedo aportar escucharles, darles estrategias para ver la vida de otro modo. Abrirles el mundo. Me gustaría en el futuro tener un trabajo decente y digno para mantener una familia. Sin competitividad, un lugar donde puedes hacer todo en tu mano con recursos, pero si no los hay no me importa, porque a veces pago yo el material con mi dinero".</p> <p>Me gustaría enseñarles con diversión. Ahora estoy descubriendo libros hay con final feliz. Voy a librerías especializadas como <i>Booksellers</i>. Que no sean iguales, coloridos, llamativos. Quiero que los niños se diviertan leyendo, es lo que me ha faltado a mí. Cada día cuento cuentos a los niños". Le gustan libros como: <i>El pingüino rojo</i>.</p>

		<p><i>Lulú, Los tres cerditos, El pollo Pepe.</i></p> <p>Como temores profesionales reconoce el no saber inglés, y no saber reaccionar y quedarse quieta. "He intentado evadirme siempre, me he buscado la vida fuera de casa para no caer como mis hermanos por lo que he trabajado de monitora".</p> <p>"La adolescencia es la mejor época de mi vida, porque empecé a entrar en un centro juvenil salesiano y participé en él. Me ayudaron y me enseñaron a cómo dirigir mi vida diciéndome cosas como: "sienta la cabeza, estudia si quieres, no te quedes estancada". De ahí tengo los vínculos más fuertes que tengo en mi vida".</p> <p>"Me deprimí en Primero de la ESO porque fue un cambio muy brusco, de sacar notas altas a sacar todo 3. Eso me hizo sacar fuerza de dentro por eso quise estudiar Magisterio, por la profesora que tuve y por ver que se está haciendo mal".</p> <p>"Cuando ves que alguien confía en ti y te quiere pagarte la matrícula de COU eso te motiva y me hace luchar con más fuerzas para pagármelo yo. Gente que tienes a tu lado y confía en ti. Me esfuerzo mucho y consigo el objetivo".</p> <p>"Lo que más me ha motivado es ver profesores malos y saber que no quería ser eso, porque yo he visto a mis hermanos fracasar por sus profesores. Veo a mi hermano tomar pastillas y droga y yo no dejo de trabajar para superarme".</p>
6	<p>"No me contaban cuentos, sólo para distraernos. Mi padre me contaba cuentos de la mili y me hacía mucho reír. Y mi madre para que comiéramos nos ponía unos cuentos contados en español".</p> <p>Apegada a su madre, "he leído muchos cuentos y me he involucrado con las historias infantiles, no eran tradicionales. Leía todas las tardes, porque no era de salir a la calle".</p> <p>Comprábamos los cuentos en el Círculo de Lectores. No me ha marcado ninguna historia de la infancia, sino en la adolescencia: <i>Cinco panes de cebada</i>, de una profesora que le destinan a un pueblo con grandes beneficios. Me marcó para la docencia".</p> <p>"Tengo una vocación muy fundada. Me gustaba la psicología, siempre me contaban las historias los compañeros, yo nunca contaba nada sólo escuchaba y aconsejaba. He sido mala para hablar de mis cosas".</p> <p>"Como valor añadido para enseñar es que se cómo enseñar historias, antes las contaba mal".</p> <p>Qué libro para niños: <i>Meg and Mog</i>, "me gusta muchísimo. Creo que tiene un montón de temas gramaticales, me divertí muchísimo en clase".</p> <p>"Le leo muchos cuentos a mi hija para que aprenda a compartir. <i>Pocoyó, Caperucita</i>, y cuentos inventados, con imágenes de otros cuentos".</p>	<p>"Ver cómo los niños lo hacen tan mal no es positivo, cuando ven tantas correcciones en sus ejercicios. El refuerzo negativo no es bueno. Influye a los profesores ver que siempre corrigen y no se fijan en los aspectos negativos".</p> <p>"Tengo que reforzar mi personalidad para que en la profesión me beneficie".</p> <p>"Me veo muy fuerte para enfrentarme a grupos y niños conflictivos. Tengo muchas experiencias que puedo aportarles".</p> <p>"En las extraescolares los niños quieren seguir conmigo y eso me lo han aprendido en Didáctica porque he aprendido a innovar y desarrollar".</p> <p>"Me gustaría que mis clases fueran innovadoras y poco convencionales, como el <i>storytelling</i> porque cubren las destrezas, cuando aprendes es cuando miras el reloj y compruebas que la clase se ha acabado. Didáctica es la asignatura fundamental. He aprendido a desarrollar las destrezas en todos los ámbitos, no solo en el escrito. Me ha ayudado a centrarme en hacer actividades concretas, incluidas las orales, no a hacer lo que todos los profesores hacen".</p> <p>"Me veo como para hablar a alguien en inglés, me han obligado a hablar en inglés y en tus clases a grabarme (me ha servido muchísimo)".</p> <p>Las imágenes son importantes a la hora de ilustrar un lenguaje, flashcards, colores...</p> <p>"Estoy muy motivada porque lo vivo y creo que no es algo que te distancia sino que te permite descubrir e innovar y descubrir. Las clases de didáctica han supuesto un regalo a mis carencias, he venido motivada, tener presente la programación, semanalmente, quincenalmente, anualmente... con objetivos finales para cada actividad".</p>

	INGLÉS	METODOLOGÍA
1	<p>Reconoce tener problemas con el vocabulario y dificultades para mantener una conversación fluida de inglés. Lo que más ha aprendido es saber entender.</p>	<p>"No me han enseñado más que vocabulario y eso no es aprender inglés, me sentí muy frustrada. Salí muy frustrada, en el colegio no sabían cómo enseñar. Pero en prácticas tuve una profesora con la que aprendí, porque utilizaba juegos y le daba a la clase mucho dinamismo".</p> <p>"Este año me hubiera gustado estudiar Didáctica I, tenía que haber ido a clases aunque estuviera convalidada..."</p> <p>"Con Didáctica II aprendí mucho y con la profesora de prácticas. Nunca había pensado utilizar un texto literario para enseñar a los niños de inglés".</p> <p>"Este último año he salido un poco más contenta, he aprendido, aunque sólo he estudiado lo justo para aprobar. Nunca me he interesado en profundizar, de siete profesores sólo me han motivado uno o dos".</p> <p>"Me ha gustado hablar sobre mí en un power point".</p>
2	<p>"Me matriculé en Magisterio de inglés después de licenciarme en Filología Inglesa, aunque no me dediqué a eso. Cuando terminé el CAP no me gustó la experiencia (centro urbano, nivel medio-bajo con casos conflictivos) y Magisterio suponía objetivos más concretos y me sentía más incentivado que con adolescentes".</p> <p>"La adquisición de una lengua es un valor añadido. Tengo que mejorar a nivel oral, soy muy nervioso".</p> <p>Defiende el <i>storytelling</i>, es una buena herramienta, se puede adaptar del español al inglés y sería una herramienta doble.</p> <p>"Si se les da cuentos de pequeños el aprendizaje en inglés es posible. Hacer un cuento es muy bonito pero muy duro, me lo he pasado muy bien. Hemos mucho trabajo, pero he aprendido mucho, implica mucho trabajo por parte de los alumnos y el profesor".</p>	<p>"Me gusta lo interactivo. Cómo motivarles a leer: anticipar el relato, trabajarlo en grupos. Luego una puesta en común como asamblea".</p> <p>"La metodología en el <i>storytelling</i> abarca todo, las cuatro habilidades y toda la práctica de los dos años de didáctica es una unidad didáctica más novedosa que abarca más y a los niños les gusta más que los libros de texto y aprenden más. Enriquecen el vocabulario y la gramática al mismo tiempo que desarrollan la lectura". "Los libros de texto se les hace soporíferos a los niños".</p> <p>"Tengo una idea: los trabajos deberían ponerlos en el colegio, la metodología del cuento es muy difícil y deberíamos dejarlos en el colegio para que todos aprendan".</p> <p>"Si me dedico a la docencia trabajaré con cuentos y canciones. Ya que he visto que un punto fuerte de Primaria son los cuentos, son esenciales y positivos. Los cuentos también se pueden adaptar a adultos".</p> <p>"La docencia requiere a gente sensible y eso es muy bueno para que los niños tengan algo más que conocimientos, reflexión. La Animación a la Lectura también da este tipo de resultados. Las prácticas docentes he preferido tener a profesores veteranos porque tienen bagaje y te ayudan.</p> <p>El año pasado creó en las prácticas la actividad de vender los libros que leían los niños, pretendían eran comerciales de libros: "El libro viajero".</p>
3	<p>"Al estudiar inglés he mejorado mucho, me gusta y puedo enseñarlo. El inglés es super necesario para todo. Quien no tiene inglés no se puede sentir independiente, moverse por el mundo, conocer a otra gente. Te permite superarte a ti mismo. Puesto que la superación es lo mismo que se sigue en todo proceso de aprendizaje".</p>	<p>"Búsqueda de otros métodos de enseñar en los cuentos: les lees un cuento y que te lo comenten. Si queremos que los niños vengan contestos al cole, les pones otras canciones como estopa que ser".</p> <p>"Me falta seguridad a la hora de dar clase, por esta falta de perfección en el inglés. Soy miedosa, blandita y mandona".</p> <p>"La asignatura de Didáctica II implica sacar <i>chicha</i> a un cuento. Una cosa es prepararse el cuento para contarlo y otra que funcione, con <i>El patito feo</i> vimos la experiencia, te tienes que adaptar al grupo que enseñas. Buscar un cuento que puedan entender, adaptarnos a las particularidades del grupo. Cuentos que los chicos saquen cosas provechosas, que puedan pensar, como en el cuento de <i>Devoted Friend</i>: con imágenes, hacerles hablar, representar diálogos. Los alumnos ganan imaginación, vocabulario, a saber expresarse mejor, psicológicamente, dependen del cuento que utilices. Los cuentos como modelos de vida, que puedan aprender, como con <i>Hansel y Gretel</i>, que les haga despertar un poco, no solo</p>

		<p>en Infantil, sino en Primaria y en adolescentes. Yo con <i>Devoted Friend</i> me he dado cuenta de que hay personas que abusan del de al lado. Hay libros para aprender a decir no".</p> <p>Prefiere muchos libros en lugar de uno largo. "Incluso en este curso, un cuento largo cuesta para los propios alumnos de la universidad".</p> <p>"Me gustaría que mis alumnos me recordaran como yo recuerdo a mi profesora de EGB, que dijeran: "ay, Carolina, que buena profesora", "qué gusto estar en sus clases".</p>
4	<p>"Me gustaría haber aprendido más inglés, sobre cómo ser mejor profesor. No he tenido la oportunidad de haberme ido al extranjero y ahora con hijos no puedo".</p>	<p>"Querría que mis alumnos aprendieran lo máximo no sólo el programa, sino también los valores de la vida, porque se están perdiendo. Quiero ser cada día mejor persona".</p>
5	<p>"El tener inglés implica valor añadido en el CV, ahora quiero saber más inglés y por eso estoy muy centrada en esto porque nunca terminas de aprender, ha sido un año difícil pero es lo que me motiva. Me lo he currado y me ha dado vida".</p> <p>"Estudié lengua inglesa porque es necesario para el trabajo, pero nunca he sabido inglés".</p> <p>Le ha costado trabajar la escucha, <i>listening</i>, en inglés. Pero mejoró buscando en internet.</p> <p>Teme no saber inglés y no saber reaccionar y quedarse quieta frente a una situación comunicativa.</p>	<p>Le gustan los tipos de ejercicios para los niños de Primaria. Ha descubierto las ventajas de trabajar con <i>speaking y listening</i>. "Contar el cuento, la metodología no es fácil en Primaria. Es difícil que escuchen. Como la actividad de Animación Lectora. Juegos para crear historias. He hablado mezclando e inventando palabras porque no tenía el nivel suficiente".</p> <p>"Me ha gustado mucho la metodología trabajada en clase, nos ha hecho esforzarnos y tomar más interés. Cuando eres profesor tienes que conseguir que se mojen el culo, que se esfuerzen".</p> <p>"Me han entrado ganas de saber más a través de tu exigencia".</p>
6	<p>"Nunca he ido a ningún sitio donde aprendiera de verdad inglés. He tenido pocos recursos económicos para aprenderlo y poco tiempo para que pudiera dedicarle. He sido autodidacta y lo que he aprendido lo he hecho en la uni. Siempre me ha gustado el inglés, los sonidos, las expresiones".</p> <p>"Me veo como para hablar a alguien en inglés, me han obligado a hablar en inglés y a filmarme, me ha servido muchísimo".</p>	<p>"Ver cómo los niños lo hacen tan mal no es positivo, cuando ven tantas correcciones en sus ejercicios. El refuerzo negativo no es bueno. Influye a los profesores ver que siempre corrigen y no se fijan en los aspectos negativos".</p> <p>"Didáctica es la asignatura fundamental. He aprendido a desarrollar las destrezas en todos los ámbitos, no sólo en el escrito. Me ha ayudado a centrarme en hacer actividades concretas, incluidas las orales, no a hacer lo que todos los profesores hacen".</p> <p>"Las imágenes son importantes a la hora de ilustrar un lenguaje, flashcards, colores..."</p> <p>"Estoy muy motivada porque lo vivo y creo que no es algo que te distancia, sino que te permite descubrir e innovar".</p> <p>"Las clases de Didáctica han supuesto un regalo a mis carencias, he venido motivada, tener presente la programación, semanalmente, quincenalmente, anualmente,... con objetivos finales para cada actividad".</p>

5.4.2 CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS

Al analizar las historias de vida, adquirimos una dimensión nueva de los estudiantes y sus realidades. Joaquín Bandera y José Miguel Marinas describen que cuando se trabaja con historias de vida ocurre un proceso de transformación personal tanto para el narrador como para el escuchante, siendo muchas veces quien habla el propio destinatario de su propio relato puesto "que se escucha decir". Una de las riquezas de la historia oral es precisamente generar un diálogo múltiple:

Las historias no son cosas. Las historias transforman. A medida que uno entra en la recogida de historias no tarda en darse cuenta de que el relato de vida no es un hecho acabado. [...] son procesos de transmisión de experiencias, son invitaciones

al diálogo. Entre quien cuenta y quien escucha se hace una especie de alianza. [...] La historia oral genera un diálogo múltiple. Entre quien habla (y a veces calla) y quien escucha (y a veces pregunta). Por eso está claro que no es un objeto acabado, que es un proceso que, momentáneamente se fija, se detiene. Pero que una vez que se ha puesto en marcha se movilizan en él no sólo distintos destinatarios, sino incluso distintos sujetos que hablan. El que anuncia los hechos va haciendo presentes distintos modos de ser él, que ya no están sino incorporados a su personalidad o a su estilo actual²⁸¹.

Así pues, la experiencia de escuchar a los alumnos supuso una gran riqueza en este estudio ya que permitió ahondar más allá de las cifras estadísticas de las encuestas. Pudimos descubrir razones, motivaciones e intenciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje que no se habrían podido captar sin este método y que forman clara influencia en todo proceso de adquisición de conocimiento. Al mismo tiempo significó, como quedó reflejado en las transcripciones y en el diálogo posterior con ellos, darse cuenta de lo que habían aprendido y una mayor capacidad de conocerse a sí mismos. En varios momentos, pidieron seguir hablando sin ser grabados y en cuatro de los seis casos llegaron a emocionarse y sorprenderse por sus propios comentarios cuando explicaban su formación y motivación para ser maestros y cuando recordaban quién había sido fuente de inspiración para querer enseñar. O también cuando reflexionaban sobre el próximo final sus estudios de la diplomatura y su responsabilidad y oportunidad para realizar los cambios experimentados en el aula. La relación establecida con la entrevistadora a raíz de este estudio sigue presente y ha supuesto una gran satisfacción general. En todos los casos, la autora de este estudio propuso que, una vez terminada la grabación, pudieran preguntarme lo que quisieran sobre mi vida y experiencias para, de esta forma, estar en igualdad de condiciones y no ser sólo yo quien les conociera. Se planteó como un intercambio y ello está relacionado con la reflexión del profesor Marinas sobre la escucha como intercambio: "quien escucha está por entero sopesando con su propia biografía el peso de la vida que le confían"²⁸². Esto ayudó enormemente a que el discurso de cada entrevistado se relajara y a que se encontraran con un igual y no con su profesora. En definitiva, contribuyó a la riqueza de las historias y a trabajar más elementos personales causantes de sus motivaciones más íntimas:

Las historias no son cosas acabadas, para computar, medir, pesar o archivar. Y eso precisamente porque son procesos de diálogo, de intercambio, de comunicación que transforman. El investigador es un sujeto en proceso, en este caso, los que escuchan y los que cuentan su historia entran también en un modo personal de ir asimilando supuestos, ideas, no sólo en el orden de los datos, las transformaciones

²⁸¹ BANDERA, J. y MARINAS, J.M. (1997). *Palabra de Pastor. Historia oral de la transhumancia*. León: Instituto leonés de cultura / Diputación Provincial de León, pp. 67-68.

²⁸² MARINAS, J.M. (2007). *La escucha en la historia oral*. Madrid: Editorial Síntesis, p. 38.

concretas sobre una práctica, sino el mismo valor moral y ejemplar que estos relatos tienen²⁸³.

Pasemos ahora a analizar los aspectos comunes de los relatos orales:

A juzgar por las respuestas, son más los elementos comunes que los antagónicos en los seis futuros maestros de inglés entrevistados: Ana, Ángel, Carolina, Fran, María y Marta. Todos ellos proceden de familias de origen humilde, algunas de ellas desestructuradas (María), de padres con pocos o directamente sin estudios, con dificultades para financiar su formación académica, que se mueven en un entorno social bajo, con un mediano bagaje cultural, con modesta o muy escasa afición por la cultura, así como con un pobre conocimiento del inglés. Alguno de ellos admite incluso haber elegido la especialidad de maestría en lengua inglesa porque era la única vía para encontrar un empleo “y no le quedaba otra” (María). Sin embargo, expresan entusiasmo con la vocación de docente, como vía para transmitir unos valores y unos conocimientos que ellos desearían haber recibido.

Destaca igualmente la sintonía de los encuestados, si se exceptúa un caso (Fran), a la hora de criticar la enseñanza recibida tanto en su periodo de estudios primarios y secundarios como universitarios, así como su visión voluntarista e idealista de cómo ellos planteaban y afrontaban su futura función de maestros de inglés: “Me gustaría ser cercano y transmitir los valores, la responsabilidad. Hacer a los alumnos críticos, educarles en el respeto y la tolerancia” (Ángel). Varios de ellos se vieron obligados a combinar, o continuaban combinando en el momento de la encuesta, los estudios con un empleo (Ángel, Fran, María y Marta).

Más de uno (Fran y Carolina, especialmente, pero también María y Marta) aseguraron haber sido buenos estudiantes durante su formación primaria y secundaria. Sólo uno tenía una licenciatura universitaria antes de emprender los estudios de maestría en inglés (Ángel). Dos poseían ya una segunda especialidad (Ana y Carolina) en Educación Infantil y Educación Física. Por el contrario, los otros tres restantes (Fran, María y Marta) se encontraban realizando su primera especialidad tras obtener la diplomatura de Magisterio. Todos sin excepción consideraron bastante positivo su paso por la universidad como base para construir y desarrollar un espíritu más abierto y crítico.

En algunos casos, el periodo adolescente y primera juventud les marcó negativamente debido a las dificultades y los traumas existentes en el medio familiar (Ángel y María), pero en ninguno de ellos el ambiente y los dramas personales fueron tan dañinos como para truncar aspiraciones y abandonar los estudios y su carrera. En uno, incluso, el cuadro de padres divorciados y un hermano con serias dificultades de integración social (droga, intento de suicidio)

²⁸³ BANDERA, J. y MARINAS, J.M. (1997). *Op. Cit.*, p. 69.

fue un aliciente de superación (María). En el de Ángel, la infancia, a causa de la muerte del padre y los problemas causados por su única hermana, influyeron negativamente para moldear una personalidad pesimista e hipocondríaca.

Los seis encuestados reflejan también en las respuestas un grado de frustración, que es evidente en el caso de Marta, ("no tengo amistades, no salgo nada, solo con mi niña y mi madre") y más soterrado en el de otros como Fran, como consecuencia de sus serias dificultades para completar los estudios superiores al tener que compatibilizarlos con un empleo fijo. Por el contrario, sólo uno de los interrogados (Carolina) muestra un espíritu más atrevido y abierto. Ha vivido un periodo breve en el extranjero y declara que le encantaría hacerlo en EE.UU. No obstante, resulta contradictorio que confiese ser miedosa, algo que también sienten Fran y Marta. Una encuestada (Ana) por encima del resto afirma tener una baja autoestima y confiesa el defecto de fiarse en exceso de los demás (también de esto último se lamenta María). Otro reconoce ser excesivamente blando a la hora de educar (Fran).

Sólo uno de ellos está casado (Fran, que tiene dos hijos); una de las mujeres es madre soltera (Marta) y las otras tres (Ana, Carolina y María) manifiestan tener novio y en algún caso vivir con él.

Fran es el único que destaca en su pasión por la literatura, la lectura y la selección de autores favoritos (Hesse, Shelley, etc.). Un poco menos también figura Ángel (Quevedo, Poe, entre sus preferencias), que defiende el espíritu crítico que ofrecen los libros: "A mí es lo que me ha enseñado el leer: que yo puedo interpretar una cosa y tú otra"). Las féminas, por el contrario, declaran no haber leído apenas nada durante su infancia y juventud, incluso en el momento de realizarse la encuesta (Ana, Carolina y María) y un poco más la restante (Marta). El de Fran es el caso más revelador de frustración en las aspiraciones de carrera por limitaciones económicas y las del medio laboral donde se desenvuelve. A pesar de todo, es el único de los seis que declara su afición por la escritura de cuentos y poemas.

En general, manifiestan haber escuchado más que leído cuentos durante su infancia. Eran relatos inventados por sus padres o cuentos tradicionales. Hay casos, sin embargo, en los que se reconoce haber leído más tarde muchos cuentos (Marta) o haber hecho colección: "Los cuentos me sirvieron para mejorar la expresión oral y escrita" (Ángel).

Los conocimientos de inglés de todos ellos no pasan de un nivel modesto, condicionado especialmente por sus escasos recursos económicos y el entorno sociocultural donde viven, si se exceptúan los casos de Carolina y Ángel. Carolina es la única que revela entusiasmo al respecto: "He mejorado mucho. Me gusta y puedo enseñarlo". Dos, en cambio, manifiestan abiertamente su frustración por no haberlo aprendido suficientemente (Fran y Marta): "No he tenido la fortuna de

poder irme al extranjero” (Fran); “Nunca he ido a ningún sitio donde aprendiera de verdad” (Marta). Otros manifiestan problemas para mantener una conversación fluida (Ana) y uno, como es el caso de María, revela un espíritu de compromiso y de mejora a través del *listening*. Coinciden todos en el valor añadido que representa saber la lengua inglesa. La más contundente en su certeza es de nuevo Carolina: “Quien no tiene inglés se pierde el sentirse independiente, moverse por el mundo, conocer a otra gente”. Dos se muestran más contenidos (Marta y María).

No se da, a juzgar por las respuestas, una implicación social directa en ninguno de los encuestados. Sólo uno (Fran) confiesa ser un poco más idealista y aspira a inculcar en los alumnos valores morales perdidos: “Lucho cada día por ser mejor persona”. Tampoco se deduce de las contestaciones que tengan un modelo de persona a seguir: “Nunca he imitado a nadie” (Ana). Sin embargo, hay dos excepciones (Carolina y María). La influencia de dos enseñantes durante su etapa escolar en EGB les marcó muy positivamente, especialmente en el caso de María, que incluso confiesa que la vocación de docente se lo debe a una de sus maestras. Fran también manifiesta la gran influencia que tuvo su profesor de literatura en su colegio, hasta el punto de querer estudiar Filología Inglesa gracias a su influencia abierta y con actividades para el alumnado, que les abría a nuevos mundos y al pensamiento crítico. En algún momento de la entrevista, pidió cerrar la grabación para seguir contando experiencias vitales.

Todos ellos sin excepción se muestran en general muy críticos con la formación recibida y la metodología aplicada durante su periodo escolar y universitario. En algunos casos esa crítica es tan fuerte que confiesen que el motivo por el que eligieron la docencia fue precisamente la mala experiencia que tuvieron con profesores deficientes (María). Otros destacan la importancia que han tenido en ellos la existencia y el consejo de algún educador en particular (Carolina). Por lo que respecta al aprendizaje durante los tres años de diplomatura en Magisterio de inglés lamentan en general el método aplicado en la enseñanza de la lengua inglesa: “No me han enseñado más que vocabulario. Muchos de los que enseñan no tienen motivación” (Ana). Sin embargo, varios elogian la actitud más abierta y participativa que mostraron algunos de sus profesores (Carolina, Fran, María).

Reflejan en sus contestaciones una clara y firme identidad con la vocación de docente, desde el idealismo de Fran hasta el entusiasmo de Carolina para ser “flexible, paciente y tolerante” pasando por la certeza de Marta de que será una buena profesora como contraposición al método recibido: “El refuerzo negativo no es bueno”. En un caso más que en el resto se subraya la conveniencia de emplear métodos interactivos (Ángel). Todos aprueban el *storytelling* como método muy válido en el aprendizaje del inglés y ofrecen fórmulas de participación de los niños en el relato de cuentos. “Los niños se aburren mucho con el libro de texto” (Ana); “Hay que motivarles a leer, trabajar en grupos” (Ángel); “Buscar un cuento que

puedan entender. Los alumnos ganan imaginación, vocabulario, a saber expresarse mejor psicológicamente” (Carolina).

En resumen, esta encuesta si algo revela es, por un lado, la frustración y disgusto por la formación recibida –mecánica, rígida, aburrida-, pero por el otro, el deseo de los futuros maestros de cambiar metodologías y estrategias a fin de implicar más al alumno en el aprendizaje del inglés a través del recurso del cuento (*storytelling*). Finalmente, un elemento más a mencionar que se extrae del muestreo y que resulta decepcionante: el escaso o casi ínfimo bagaje de lecturas y autores literarios que confiesen poseer la mayoría de los encuestados pese a reconocer la importancia de los libros. Para muchos de ellos, la lectura, adaptación y análisis lingüístico de los cuentos previo al trabajo de adaptación, ha supuesto un descubrimiento personal que les ha llevado a la literatura en inglés sin ser conscientes de ello. Se han proyectado con los personajes, han mejorado su nivel de la lengua inglesa como muestran las tablas de los test de nivel de inglés antes y después de aplicar la metodología, han identificado y descubierto el potencial educativo integral que este material les ofrecía y se han reafirmado como educadores de valores a través de una lengua extranjera. El aprendizaje de repetir modelos de expresión, de pensar en los contenidos, de analizar comportamientos, etc. es un modelo que integra varias perspectivas y ellos han sido los primeros beneficiados.

Con estas historias de vida hemos aprendido, como observa Marinas, que dar la palabra significa establecer un vínculo en el que la experiencia vivida no se queda sólo en hacer saber, sino que quien escucha se hace depositario de la historia y, por consiguiente, ésta le seguirá incumbiendo²⁸⁴.

5.4.3 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS: EN SEIS EJES TEMÁTICOS

En la familia: tres de los encuestados tienen padres que vienen a Madrid procedentes del medio rural para prosperar y dar una educación a sus hijos. Todos ellos mantienen lazos familiares muy estrechos, incluso con el padrastro en el único caso de padres divorciados; y en tres de los seis casos son huérfanos de padre, lo que les hace estar todavía más ligados al núcleo familiar en una búsqueda de dar pero también recibir protección.

En el perfil personal: situación laboral precaria o sin trabajo. Se han matriculado para encontrar una mejora laboral y también como una motivación personal y vocacional. Todos ellos han sido buenos estudiantes en el colegio, pero las necesidades personales les impidieron empezar esta carrera con anterioridad. La terminan con grandes expectativas, ilusionados por el logro. La mayoría es

²⁸⁴ MARINAS, J.M. (2007). *Op. Cit.*, p. 18.

sociable, cuentan con un grupo de amistades, menos en dos casos donde se han recluido en la familia que han formado o en el hijo que ha tenido soltera, en el caso de una de las encuestadas. Todos esperan rediseñar su vida personal cuando terminen de estudiar.

En la lectura y libros: la mayoría no ha contado con un entorno familiar de aprecio por la lectura. Han sido ellos los que han roto con esa costumbre. Sólo una entrevistada reconoce que no lee nada, curiosamente, es la más involucrada y preocupada en llegar a ser una buena docente, quizás debido precisamente a esta carencia de lecturas. Pero cuando se les pregunta qué tipo de libros leen, solamente dos admiten que tienen afición por la lectura literaria de autores clásicos, el resto apenas recuerda lo que ha leído y si lo recuerda son *best sellers*. Se puede interpretar con esta respuesta que manifiestan más un deseo de leer que lo que en realidad adquieren a través de la lectura. Confiesan un gran interés en introducir a los niños en la lectura. Se sienten cómodos con los libros infantiles en inglés, lo cual se puede interpretarse como una voluntad de reeducarse a través de su formación como maestros de inglés y su responsabilidad para cubrir sus carencias intelectuales. Tres de los interrogados tuvieron en el Círculo de Lectores el canal para informarse de qué leer.

En el perfil docente: expresan un sentimiento de gran responsabilidad y ambición en los objetivos a alcanzar cuando sean docentes. Confiesan ser muy críticos con los maestros en el aula y reivindican la transmisión de unos valores que se van perdiendo y no sólo de conocimientos. Piensan que deben ser más cercanos y más flexibles. Entienden su labor como una responsabilidad que les hará mejores y se sienten entusiasmados y seguros de poder lograrlo. Quieren ser agentes de cambio en la escuela, saben lo que no tienen que hacer y muestran confianza en ellos mismos. Cuando hablan sobre este tema cambian a un tono positivo y vital. Sin embargo, ninguno repara, en este punto, sobre las carencias que tienen en su nivel de inglés.

En el inglés: se sienten inseguros cuando se les pregunta por su nivel de conocimiento del inglés frente a su responsabilidad como enseñantes de una lengua nueva. Muestran su descontento por no haberlo aprendido bien, pero expresan gran entusiasmo por la materia. Casi todos han sido autónomos en su aprendizaje, pues no han tenido oportunidades de salir al extranjero por motivos económicos y la motivación para lograrlo ha sido el motor de su esfuerzo. Los seis encuestados afirman haber mejorado, pero no insuficientemente.

En la metodología: muestran frustración por el método de aprendizaje de una segunda lengua recibido en el colegio. Lo analizan como un sistema que no enseña a comunicarse sino a memorizar vocabulario. Al ser preguntados al respecto, identifican el método aplicado de *storytelling* a lo largo del curso como principal motivador. Todos revelan la intención de aplicarlo en beneficio del alumnado.

Reconocen que ellos han sido los primeros beneficiados al aprenderlo y lo identifican como factor primordial en su propia mejora en inglés. Cuando se habla de este punto expresan su entusiasmo y deseo de introducir nuevas aplicaciones del método. Una de las encuestadas llega a considerarlo como un despertar a modelos de vida nuevos. Reconocen su esfuerzo de haber trabajado muchísimo más con este método y agradecen la exigencia que comporta.

5.5 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Los relatos de vida descritos en este capítulo no tienen nada que ver con las metodologías cuantitativas presentadas en el anterior, cuyo fundamento es el puro dato estadístico. Los relatos que aquí se incluyen han sido realizados con diplomados de Magisterio de diferentes especialidades. Reúnen vivencias, sentimientos, conceptos, saberes o estereotipos relacionados con aprendizajes y sus motivaciones o modelos que los entrevistados han seguido y la influencia en su personalidad.

El fin de los relatos es elaborar y transmitir una memoria, personal y colectiva, referida a las formas de vida, afectos y vivencias de los futuros maestros ante retos como la entrada en el mundo laboral, la responsabilidad de enseñar una lengua y la necesidad de no seguir las metodologías que han recibido durante sus años de estudio.

En el análisis de estos relatos de vida se ha querido profundizar sobre seis parámetros: familia; perfil personal; lectura y libros; perfil docente; conocimiento de inglés y metodología recibida durante la etapa estudiantil. Las historias recogidas se centran en el tema de esta tesis doctoral y por consiguiente, se pretende que los encuestados hablen sobre cuestiones ligadas a la lectura y a la práctica docente, su afinidad con los libros y la influencia de éstos en su vida y profesión. El método empleado está basado en los relatos y cuentos como factores culturales y lingüísticos para el aprendizaje de una segunda lengua.

Fueron realizadas entrevistas con seis diplomados de Magisterio –cuatro mujeres y dos varones, de edades comprendidas entre los 25 y 41 años- en un centro de formación del profesorado en Madrid, entre abril y mayo de 2011, de acuerdo al siguiente guión preestablecido: datos personales, entorno sociocultural de la familia, en el barrio y el trabajo; hábitos de lectura, episodios que les han marcado, modelos a imitar, dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera; conflictos sufridos, traumas escolares, valoración personal, imagen que tienen de sí mismos como docentes; descripción de su vida en ese momento; perfil de educador que les gustaría tener, y, finalmente, juicio sobre lo que habían aprendido durante ese curso.

A juzgar por las respuestas (ver con más detalle la transcripción de las entrevistas y las tablas comparativas, ANEXOS IX.2.2, son más los elementos comunes que los antagónicos en los seis futuros maestros de inglés encuestados. Todos ellos proceden de familias de origen humilde, de padres con pocos o directamente sin estudios, con dificultades para financiar su formación académica, que se mueven en un entorno social bajo, con un mediano bagaje cultural, con modesta o muy escasa afición por la cultura, así como con un pobre conocimiento del inglés. Destaca también en las contestaciones la crítica a la formación recibida, pero asimismo la visión de compromiso y entrega que confiesan tener para realizar su futura labor docente. Por lo que respecta al aprendizaje durante los tres años de diplomatura en Magisterio de inglés, lamentan en general el método aplicado en la enseñanza del mismo. Todos aprueban el *storytelling* como método muy válido en el aprendizaje de la lengua inglesa y ofrecen fórmulas de participación de los niños en el relato de cuentos.

La encuesta revela, por un lado, la frustración y disgusto por la formación recibida –mecánica, rígida, aburrida-, pero por el otro, el deseo de los futuros docente de cambiar metodologías y estrategias a fin de implicar más al alumno en el aprendizaje del inglés a través del recurso del cuento (*storytelling*). Finalmente, un elemento decepcionante que se extrae de las respuestas es el escaso o casi ínfimo bagaje de lecturas y autores literarios que confiesan poseer la mayoría de los encuestados a pesar de reconocer la importancia de los libros.

Existe cierta similitud entre uno de los objetivos del aprendizaje a través de relatos y el discurso que se genera en las historias de vida, ya que, de la misma forma que estos futuros maestros han explicado a través de la encuesta su historia personal, se pretende que con la metodología propuesta con un relato el niño se acostumbre a contar (*retell*), una práctica que le permitirá reflexionar continuamente sobre lo que va ocurriendo.

El papel del profesor de una segunda lengua es también de escuchante (*listener*). Según J.M. Marinas, al describir las potencialidades de la Historia Oral, la atención de un historiador (en nuestro caso, de un profesor de segundos idiomas) es forzosamente diferente: hay que escuchar plenamente alerta, buscando coherencias y confusiones. El profesor está como observador en la recreación de una narración. Los alumnos son *retellers* cuando reproducen la historia del cuento, no llegan a tener la conciencia plena cuando la reproducen. Sin embargo, lo harán cuando reconstruyan una historia con un nuevo sentido (el suyo), al adaptarla a su experiencia personal.

Con los cuentos llegamos a la descripción en profundidad de las pautas de las relaciones sociales, sus contradicciones, su movimiento histórico. Los alumnos deben descubrir las formas del discurso de una lengua a través de los cuales los elementos de conocimiento de los procesos sociohistóricos podrán encontrar su

camino en las culturas nuevas, llegar a la vida pública y convertirse finalmente en conocimiento común.

Estos descubrimientos sobre el valor de la lectura en niños se expresan en los seis relatos recogidos en este capítulo cuando los entrevistados manifiestan la necesidad de comunicar a sus futuros alumnos el valor de la lectura y otras lecturas.

PARTE IV: PROPUESTA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 6. UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN UN CUENTO LITERARIO

6.1 ÍNDICE DE TRABAJO PARA STORY-BASED UNIT

6.2 *THE HAPPY PRINCE*

6.3 MANUAL DEL ALUMNO

6.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

6.

UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN UN CUENTO LITERARIO

Nuestro trabajo no estaría completo sin poner un modelo de actuación didáctica siguiendo todos los elementos de la investigación. En este caso pasamos a desarrollar el cuento de Oscar Wilde, *The Happy Prince*. A lo largo de años anteriores se aplicó, a modo de estudio piloto, con otros cuentos del mismo autor. Estas experiencias nos han llevado a la construcción de un guión. El desarrollo de este aprendizaje sigue los siguientes pasos:

6.1 ÍNDICE DE TRABAJO PARA *STORY-BASED UNIT*

1. ADAPTAR EL CUENTO²⁸⁵:
 - a. SECUENCIACIÓN EN EPISODIOS
 - b. ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA
 - c. SELECCIONAR LAS KEY WORDS
 - d. POSIBILIDAD DE ADAPTAR LA NARRACIÓN A DIÁLOGOS EN ALGUNAS ESCENAS
 - e. DESCRIPCIÓN DE LOS PERSONAJES
 - f. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO
 - g. ILUSTRACIONES PARA CADA SECUENCIA
2. OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS
 - a. VOCABULARIO
 - b. FONÉTICA
 - c. ASPECTOS GRAMATICALES
 - d. DESTREZAS Y MODO DE APLICARLAS
 - e. FUNCIONES DEL LENGUAJE
 - f. SITUACIONES COMUNICATIVAS
3. IDENTIDADES DE LA HISTORIA:

²⁸⁵http://www.gutenberg.org/ebooks/search.html/?default_prefix=subject_id&sort_order=downloads&query=131 [consultado el 23 de septiembre 2011]

- a. QUIÉNES SON LOS PERSONAJES, CÓMO SE SIENTEN, CUÁLES SON LAS SIMILITUDES CON NUESTROS ALUMNOS
 - b. QUÉ DICEN, CÓMO SE EXPRESAN EN DISTINTAS SITUACIONES
- 4. JUEGOS DE PRESENTACIÓN, DE ROL, DE AFIRMACIÓN, DE CONFIANZA, DE COMUNICACIÓN, COOPERACIÓN
- 5. MATERIALES UTILIZADOS
- 6. LECCIONES:
 - a. OBJETIVOS: QUÉ CONTENIDOS Y CÓMO APLICARLOS EN SESIONES DE 50 MINUTOS
 - b. ACTIVIDADES:
 - i. TOMADAS ÍNTEGRAS Y CITADAS
 - ii. ADAPTADAS Y CITADAS
 - iii. DESTREZAS COMUNICATIVAS EN SUS TRES PASOS CONSECUTIVOS (CONTROLLED, GUIDED, FREE ACTIVITIES)
- 7. EVALUACIÓN:
 - a. REPRESENTACIÓN
 - b. COMPRENSIÓN DEL CUENTO
 - c. REPRESENTACIÓN DE ALGUNA ESCENA EN DIÁLOGOS
 - d. ADAPTACIÓN DE ALGUNAS ESCENAS EN OTROS GÉNEROS O PUNTOS DE VISTA DIFERENTES
 - e. ESCRITURA DEL CUENTO EN DIFERENTES VERSIONES
- 8. TEMAS TRANSVERSALES Y CÓMO SE PRESENTAN
- 9. BIBLIOGRAFÍA

6.2 THE HAPPY PRINCE

The Happy Prince es un cuento publicado en 1888 dentro de la colección de las historias para niños de Oscar Wilde. Esta famosa historia es un relato de una estatua de metal que hace amistad con un pájaro migratorio. Juntos llevan felicidad a otros más allá de sus vidas.

La historia se sitúa en un mundo imaginario. No se basa sólo en acontecimientos, sino que aporta un comportamiento de vida. Los personajes que nos encontramos no tienen nombres al no ser reales. La historia nos habla sobre amistad, amor y bondad.

6.2.1 INTRODUCCIÓN

Es un método destinado para los profesores de inglés de los alumnos de 3º ciclo de Primaria o 1º ciclo de ESO. Ofrece una metodología detallada para trabajar con los

cuentos y ofrece material fotocopiable para el profesor. Gran variedad de actividades. Flexibilidad a la hora de elegir las actividades.

El cuento de Wilde está dividido en diez escenas. Cada una tiene sus propios objetivos. Hay una gran variedad de ejercicios que se proponen para cada una de las escenas.

6.2.2 METODOLOGÍA

La metodología que se ha aplicado está basada en un enfoque dinámico que acerca el gusto por el aprendizaje de la lengua y la cultura inglesas a través de juegos, canciones o dramatizaciones. Uno de los objetivos es conseguir que el niño disfrute con la lectura en inglés.

A medida que profundizamos en la historia a través de diferentes actividades, el alumno puede reflejar lo que ha leído y al mismo tiempo adquiere una comprensión crítica del texto. Esto le permite construir el vocabulario y compartir la lectura con sus compañeros en un esfuerzo común. La propuesta le lleva a leer y comprender el texto de un cuento literario, pero va más allá, pues se implica en actividades didácticas que le invitan a reflexionar, indagar y participar.

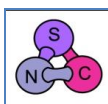
El profesor encontrará en el inicio de cada sesión los objetivos representados por iconos. Con ellos se pretende marcar desde el inicio de las sesiones la meta a conseguir a través de las actividades propuestas. El fin de los objetivos, que varían en cada sesión, es facilitar la labor del docente y del alumno a la hora de enfrentarse con un texto literario. En la práctica los profesores trazan de cada perspectiva, en mayor o menor medida, dependiendo de las intenciones de aprendizaje para sus alumnos, el texto seleccionado y las actividades escogidas para usarse con el texto. De hecho, la unidad de trabajo puede enfocarse en dos o tres perspectivas o incluir elementos desde el punto de vista de todas ellas. Un proceso como éste es una herramienta útil para el profesorado en la planificación de un programa de inglés adaptado, rico y equilibrado para sus alumnos.

6.2.3 OBJETIVOS

Los objetivos propuestos están organizados en las siguientes categorías y cubren las diferentes habilidades sociales y áreas de conocimiento:

LENGUAJE

Cubren los siguientes campos: vocabulario a través del contexto, formas gramaticales, nociones y funciones.



²⁸⁶ *Grammar structures and language functions*



Vocabulary

HABILIDADES COMUNICATIVAS

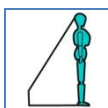
Oral, auditiva, de escritura y de lectura y la interactiva. Gramática a través de las funciones de la comunicación. Usos sociales y culturales del lenguaje, lenguaje no verbal.



Working on communication skills

CRECIMIENTO PERSONAL

Conocimiento de uno mismo y del otro, educación en valores.



Personal growth

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El alumno se responsabiliza de su propio conocimiento, haciéndose autónomo en la construcción de su propio conocimiento.



Making students responsible for their own learning process

TEMAS INTERDISCIPLINARES

Impulsar el conocimiento en otras áreas para favorecer el desarrollo global del alumno y facilitar el aprendizaje.



Interdisciplinary studies

CRÍTICA LITERARIA

²⁸⁶ Los iconos y las ilustraciones que aparecen a lo largo de este capítulo son originales para esta tesis de ISABEL ARECHABALA FERNÁNDEZ, ilustradora, diseñadora gráfica y profesora de infografía, ilustración y proyectos de diseño gráfico.

Comprender el texto, ubicar el texto en el contexto histórico: conocimiento del autor, de su obra y familiarización con los elementos del cuento o relato: personajes, ubicación, problema, solución, moraleja.



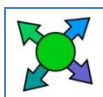
Getting to know a character



Working with literary elements of the story

TEMAS TRANSVERSALES

Potencian el desarrollo de ciudadanos activos en una sociedad que quiere educar en justicia social y en modelos de convivencia solidaria.



Cross-curricular topic

6.2.4 OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS POR ESCENAS

Escenas	Vocabulario	Formas gramaticales	Nociones	Funciones	Pronunciación y Frases repetitivas
1	<i>Statue, prince, gold, sapphires, ruby, Swallow, Egypt, autumn came, flew away, felt lonely</i>	<i>Passive voice: he was covered, he was admired.</i> <i>Simple Past Tense</i> <i>and</i> <i>Past Perfect Tense</i>	<i>Space: High above the city, on a column</i> <i>Tiempo: pasado lejano y pasado cercano (formas gramaticales y vocabulario)</i> <i>Point of time and duration: early in the spring – autumn; six weeks before.</i> <i>Space: Egypt, the Pyramids.</i>	<i>Moral evaluation: very much admired</i> <i>Exposición: Once upon a time...</i> <i>Personal emotions to events: shook her head (negative reaction).</i> <i>Emotional relations: sympathy and excitement (he was in love and he could not stop talking).</i> <i>Suasion: inviting, proposing, persuading ("Will you come away with me?")</i>	<i>/w/</i> <i>Swallow, away, will, when</i> <i>/s/</i> <i>Sword, prince, sapphires, stay, spring</i> <i>/sh/</i> <i>Shook, shown</i>

2	<i>To have a rest, fine position, drop of water, eyes filled with tears, a human heart, sorrow, happy, misery</i>	<i>Simple Past Tense and Past Continuous</i>	<i>Point of time and duration: all day long, night time, Space: set me up high here Matter: reference to the physical world -the Palace of Sans-Souci</i>	<i>Modality: Certainty, conviction: I will put up there Prohibition: sorrow is not allowed to enter. Emotional relations: sorrow (I cannot stop crying).</i>	<i>/h/ Happy, high, human heart, happiness, here, head</i>
3	<i>Poor house, lying ill, waited for in Egypt, messenger, felt sorry, picked out the ruby, a good action</i>	<i>Present Simple and Present Continuous for description.</i>	<i>Space: location – house of the poor woman Matter: reference to the physical world- poverty; the tomb of the great King, Egypt</i>	<i>Personal emotions: expression of personal reactions to events: but I feel quite warm now, although it is so cold. Suasion: persuasion, begging - Swallow, Swallow, little Swallow, will not you bring her the ruby out of sword? will you not stay with me for one night, and be my messenger?</i>	<i>“Swallow, Swallow, little Swallow, will not you bring her the ruby out of sword.”</i>
4	<i>Asked again, stay longer, a good heart, rare sapphires, a student’s house</i>	<i>Present Simple and Present Continuous for description. El uso del Future Simple to describe ...(will)</i>	<i>Time: point of time – a new day broke, one day longer, tomorrow Space: location – the student’s house Matter: the Second Catarat</i>	<i>Suasion: persuasion, begging - “Swallow, Swallow, little Swallow”, said the prince, “will you stay with me one night longer?” Suasion: proposing - “Shall I take him another ruby?” Modality: certainty and conviction - the Swallow was certain to go to Egypt Personal</i>	<i>“Swallow, Swallow, little Swallow”, said the prince, “will you stay with me one night longer?” “Swallow, Swallow, little Swallow”, said the Prince, “far away across the city I see a young man. “I am waited for in Egypt,”</i>

				<p>emotions: expression of personal reactions to events: <i>but I feel quite warm now, although it is so cold.</i></p> <p>Intonation: Little Swallow, little swallow</p>	
5	<p>To say good-bye, asked again, stay longer, winter, palm-trees, crocodiles, I must leave you, match- girl, blind, always.</p>	<p>El uso de Present Simple and Present Continuous for description.</p> <p>El uso del Future Simple to describe ...(will)</p> <p>El uso de First Conditional</p>	<p>Time: point of time – the next day, one night longer, winter, the next spring</p> <p>Space: location – in the street with the match-girl, a square below the statue</p> <p>Matter: the temple of Baalbec, palm trees and crocodiles</p>	<p>Modality: necessity and conviction - I must leave you</p> <p>I will stay with you one night longer</p> <p>Personal emotions: expression of personal reactions to events: I will never forget you</p> <p>Suasion: urging - Swallow, Swallow, little Swallow do as I command you.</p>	<p>Frase repetitiva:</p> <p>“Swallow, Swallow, little Swallow,” said the Prince, “do as I command you.”</p> <p>“I will stay with you one night longer,” so I will stay with you always</p>
6	<p>The Prince’s shoulder, told stories, marvelous things, the suffering, fly over, the rich men, the poor, fine gold,</p>	<p>El uso de Present Simple and Present Continuous for description.</p> <p>El uso del Future Simple to describe ...(will)</p>	<p>Time: point of time – All the next day,</p> <p>Space: location – the great city, beautiful houses / beggars on the streets, strange lands</p> <p>Matter: and two boys lying in one’s another’s arms trying to keep themselves warm.</p>	<p>Modality: necessity and conviction - “you must take it off”</p> <p>Personal emotions: expression of personal reactions to events: “Dear little Swallow,”</p> <p>Suasion: urging - you must take it off,</p>	<p>/s/ streets, stories, suffering, strange and plurals endings /sh/ shoulder</p>
7	<p>Snow, frost, colder, loved, to say him Good- bye, kissed</p>	<p>El uso de Past Simple para relatar acciones puntuales del pasado</p> <p>Going to para intenciones del futuro</p>	<p>Time: sequence – then, after, at last</p> <p>Space: location – at his feet.</p>	<p>Modality: necessity and conviction - “you must take it off”</p> <p>Emotional Reactions: expression of response to events: he loved</p>	<p>/s/ frost, snow, kissed, Prince, say</p>

				him too much, Modality: conviction: "It is not to Egypt that I am going,"	
8	Mayor, shabby, pulled down, no useful, melted, the broken lead heart, the two most precious things, God, Angels, Paradise, sing, praise	El uso de Past Simple para relatar acciones puntuales del pasado Imperative: "Bring me the two most precious things in the city," "shall" como modal verb for certainty: this little bird shall sing and shall praise me	Time: sequence – Early next morning Space: location – square Time: evermore Space: location – My city, my city of gold, Paradise	Emotional Relations: expression of response to events: "Dear me! How shabby the Happy Prince looks!, He is little better than a beggar! Suasion: urging: "Bring me the two most precious things in the city," Modality: certainty: this little bird shall sing and shall praise me	/s/ Angels, paradise, praise, sing, things, precious. /sh/ shall

6.2.5 OBJETIVOS POR ESCENAS

ESCENA 1

LENGUAJE

Trabajar la construcción del texto descriptivo a partir de preguntas.

Enseñar algunas estructuras comunicativas para entablar relaciones entre amigos: *Will you come with me?*

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Aprender a hablar en público, presentando el personaje en primera persona.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Invitar al alumno al mundo de este cuento, describiendo las actividades que le llevarán a comprender y reproducir el relato.

TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal de bondad.

TEMAS INTERDISCIPLINARES

Ciencias: Trabajar con mapas de rutas migratorias Inglaterra – Norte de África.

Ciencias: Elaborar un mapa a partir de un modelo de la ruta de aves migratorias

CRÍTICA LITERARIA

Presentar la figura de *The Happy Prince* y su ubicación.

Describir la ciudad donde se desarrolla la narración.

Presentar la figura del *Swallow*, su personalidad, sus características de ave migratoria y su relación con el resto de golondrinas.

Introducir el personaje secundario, *the Reed*, y su relación con el *Swallow*.

ESCENA 2

LENGUAJE

Trabajar la construcción del texto descriptivo a partir de preguntas.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Aprender a hablar en público, presentación del personaje en primera persona.

CRECIMIENTO PERSONAL

Comparar los sentimientos de *The Happy Prince* con los de los alumnos.

CRÍTICA LITERARIA

Descubrir los sentimientos y el perfil emocional del *Happy Prince*.

ESCENA 3

LENGUAJE

Trabajar las construcciones gramaticales para solicitar ayuda.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Desarrollo de las habilidades comunicativas en las situaciones que requieran pedir ayuda.

CRECIMIENTO PERSONAL

Reflexionar sobre las acciones bondadosas.

CRÍTICA LITERARIA

Presentar los personajes secundarios de la primera microhistoria.

Descubrir el conflicto de la primera minihistoria.

Trabajar la estructura del microrrelato: presentación de personajes, descripción del conflicto y resolución del mismo.

TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal de bondad.

ESCENA 4

LENGUAJE

Trabajar las construcciones gramaticales para ofrecer ayuda.

Trabajar la construcción gramatical con WILL para hacer promesas.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Desarrollo de las habilidades comunicativas en las situaciones que requieran ofrecerse para ayudar.

CRECIMIENTO PERSONAL

Reflexionar sobre la identidad personal de cada alumno.

CRÍTICA LITERARIA

Presentar los personajes secundarios de la segunda microhistoria.

Descubrir el conflicto de la segunda microhistoria.

Trabajar la estructura del microrrelato: presentación de personajes, descripción del conflicto y resolución del mismo.

TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal de bondad.

ESCENA 5

LENGUAJE

Trabajar el Primer Condicional.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Desarrollo de las habilidades comunicativas en las situaciones de probabilidad.

TEMAS INTERDISCIPLINARES

Ciencias: Profundizar conocimientos sobre cultura y geografía de lugares remotos.

CRÍTICA LITERARIA

Presentar los personajes secundarios de la tercera microhistoria

Descubrir el conflicto de la tercera microhistoria.

Trabajar la estructura del microrrelato: presentación de personajes, descripción del conflicto y resolución del mismo.

Aprendizaje de técnicas descriptivas en el texto narrativo.

ESCENA 6

LENGUAJE

Estrategia de vocabulario: sinónimos y antónimos en contexto.

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Dramatización en el aula.

CRÍTICA LITERARIA

Descubrir el conflicto de la cuarta microhistoria.

Desarrollo de técnicas descriptivas en el texto narrativo.

TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal de justicia social.

ESCENA 7

LENGUAJE

Trabajar el contraste del pasado simple y el presente simple.

Trabajar los sonidos /s/ y /ʃ/

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Dramatización en el aula: saludos y despedidas.

TEMAS INTERDISCIPLINARES

Ciencias: Describir las estaciones del año.

TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal del ciclo de la vida y trabajar valores.

CRÍTICA LITERARIA

Trabajar la estructura del cuento: el desenlace.

Presentar la evolución de los personajes a lo largo del relato.

ESCENAS 8

LENGUAJE

Trabajar los imperativos.

Trabajar los sonidos /s/ y /ʃ/

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Dramatización en el aula: *scolding: telling off*.

Trabajar diferentes registros: formal y coloquial.

CRECIMIENTO PERSONAL

El valor de las buenas acciones.

El mundo material frente a los valores humanos.

TEMAS INTERDISCIPLINARES

Educación para ciudadanía: *community helpers*.

CRÍTICA LITERARIA

Trabajar la estructura del cuento: la moraleja.

Presentar nuevos personajes: el alcalde, Dios y los ángeles.

OSCAR WILDE



Oscar Wilde in 1882.

Oscar Wilde was born in 1854, in Dublin, Ireland. He was an outstanding scholar, writer and promising poet.

Among other books he wrote *The Happy Prince and Other Tales*, a collection of stories for children, including such stories as *The Happy Prince*, *The Selfish Giant*, *The Remarkable Rocket*, *The Nightingale and the Rose*, *The Devoted Friend*, *The Star-Child*, etc.

He died in poverty in 1900 in Paris.

Read the text about Oscar Wilde and fill the chart with the necessary information.

Name: _____
Born: _____
When: _____
Where: _____
Most famous tales: _____
Died: _____

THE STORY OF THE SWALLOW

THEACHER'S PAGE:

OBJETIVOS:



LENGUAJE

Aprender las palabras claves de la escena.

Trabajar el vocabulario en el contexto.

Trabajar la construcción del texto descriptivo a partir de preguntas.

Enseñar algunas estructuras comunicativas para entablar relaciones entre amigos: *Will you come with me?*

Practicar el sonido /h/.



HABILIDADES COMUNICATIVAS

Aprender a hablar en público, presentando el personaje en primera persona.



APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Invitar al alumno al mundo de este cuento, describiendo las actividades que le llevarán a comprender y reproducir el relato.



TEMAS INTERDISCIPLINARES

Trabajar con mapas de rutas migratorias Inglaterra – Norte de África.

Elaborar un mapa a partir de un modelo de la ruta de aves migratorias.



TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal de bondad.



CRÍTICA LITERARIA

Presentar la figura de *The Happy Prince* y su ubicación.

Presentar la figura del *Swallow*, su personalidad, sus características de ave migratoria y su relación con el resto de golondrinas.

Introducir el personaje secundario *the Reed* y su relación con el *Swallow*.

Describir la ciudad donde se desarrolla la narración.

TEACHING NOTES:

VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – KEY WORDS

Presenta las imágenes de las palabras claves que aparecen en el cuento, pidiendo a los alumnos que relacionen las palabras con las imágenes correspondientes. Las palabras clave servirán a los alumnos para elaborar, más tarde, sus propias descripciones.

VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – FILLING THE GAPS

Pon las palabras clave en la pizarra y trabaja su significado en el texto, con imágenes que faciliten la comprensión inicial.

PALABRAS CLAVE: *statue, leaves of fine gold, sapphires, ruby, swords*

Lee una parte de la descripción del cuento original sobre la figura de *The Happy Prince* y localizamos las palabras clave. Utilizando este vocabulario, los alumnos intentan describir la estatua.

PHONICS

Los sonidos /s/ and /ʃ/ se practican trabajando el poema *My happily splashing daughter*.

El sonido /s/: *said, swim*.

El sonido /ʃ/: *splashing, shorter, she, shark*.

ORAL WORK

DESCRIBE A CHARACTER: THE HAPPY PRINCE, THE SWALLOW AND YOU.

Los alumnos trabajan en pequeños grupos preparando las descripciones de los personajes más importantes del cuento: *The Happy Prince* y *the Swallow*. Posteriormente, utilizan la misma técnica para describir a sí mismos.

FOCUS ON GRAMMAR

Empieza la actividad trabajando las formas del pasado de los verbos irregulares en forma de una competición oral. A continuación ofrece a los alumnos rellenar las frases del cuento con las formas del pasado.

ELEMENTS OF A STORY

IDENTIFYING THE MAIN CHARACTER

Presenta a los alumnos una imagen de la estatua de *The Happy Prince* y abre un diálogo sobre este personaje.

ELEMENTS OF A STORY

IDENTIFYING THE CHARACTERS THROUGH MIND MAPPING

Presenta el inicio de la historia y los personajes principales. Para ello, utiliza el mapa conceptual para la construcción de la historia y su significado. La utilización de esta herramienta facilitará al alumno la progresiva ampliación de los grupos léxico-semánticos.

CROSS-CURRICULUM TOPIC

TALKING ABOUT KINDNESS THROUGH MIND MAPPING

La finalidad de este ejercicio es profundizar sobre el tema transversal de la bondad en los personajes principales. Haz que los alumnos reflexionen sobre la bondad y las acciones bondadosas en el mundo que les rodea.

INTERDISCIPLINAR STUDIES

NATURAL SCIENCE: BIRDS' MIGRATION

Los alumnos leen la información sobre la migración de los pájaros, y a continuación realizan varios ejercicios sobre el texto.

INTERDISCIPLINAR STUDIES

ARTS AND CRAFTS: MAKE YOUR OWN SWALLOW MOBILE

La actividad consiste en que los alumnos confeccionan su propio móvil a partir de unas instrucciones e ilustraciones que deben seguir en inglés. Esta manualidad puede mantenerse en la clase mientras duren las sesiones de la unidad basada en el cuento.

PERSONAL GROWTH

WHAT WOULD YOU DO IF....

Con estas preguntas pretendemos que el alumno aprenda a ponerse en el lugar de otra persona.

RETELLING

RETELLING WHAT WE HAVE READ.

Haz que los alumnos relaten la historia utilizando las palabras claves y todo lo que han aprendido trabajando la secuencia.

STUDENT'S PAGE



Introduction

High above the city, on a column, stood the statue of the happy Prince. He was covered all over with thin leaves of gold, for eyes he had two bright sapphires and a large red ruby shown on his sword.

He was very much admired indeed by everyone in the town.

The story of the swallow

One night a little **Swallow** flew over the city. His friends had gone away to **Egypt** six weeks before, but he stayed behind, as he was in love with the most beautiful Reed. He had met her early in the spring, and her beauty had attracted him so much that he could not stop talking to her.

When the autumn came, all the other birds **flew away**. Then the swallow **felt lonely**, and began to get tired of his lady-love.

"Will you come away with me?" he asked finally to her, but the Reed shook her head, she was so attached to her home.

So the Swallow left the Reed and went off to the Pyramids.

KEY WORDS



Statue, prince, gold, sapphires, ruby, Swallow, Egypt, autumn came, flew away, felt lonely



1.2 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – FILLING THE GAPS

Read the paragraph and fill the gaps with the words from the list:

statue	leaves of fine gold	sapphires	ruby
--------	---------------------	-----------	------

Text 1

High above the city, on a column, stood the _____ of the happy Prince. He was covered all over with _____, for eyes he had _____ and a _____ on his sword.

He was very much admired indeed by everyone in the town.

Text 2

Swallow	Egypt	autumn came	flew away	felt lonely
---------	-------	-------------	-----------	-------------

One night a _____ flew over the city. His friends had gone away to _____ six weeks before, but he stayed behind, as he was in love with the most beautiful Reed. He had met her early in the spring, and her beauty had attracted him so much that he could not stop talking to her.

When _____ came, all the other birds _____. Then the swallow _____, and began to get tired of his lady-love.

“Will you come away with me?” he asked finally to her, but the Reed shook her head, she was so attached to her home.

So the _____ left the Reed and went off to the Pyramids.

VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – KEY WORDS

Match the pictures with the words.



Statue	Feet	Eyes
Gold	Ruby	Sword
Swallow	Sapphire	Palace

PHONICS



My happily splashing daughter

Nursery Rhyme

My happily **splashing** daughter,

Said, my legs are getting **shorter**

Well **she** must be dim

To go for a swim

In that **shark**-ridden water!

1.4 GETTING TO KNOW A CHARACTER



DESCRIBE A CHARACTER: THE HAPPY PRINCE, THE SWALLOW AND YOU.



THE HAPPY PRINCE

Where is the statue of the Happy Prince?

How does he look like?

Is the statue covered with gold?

What does he have for eyes?

Does he have a sword?

Does the sword have a precious stone? If yes, which one?

Was the Happy Prince admired?

THE SWALLOW

Have you ever seen a Swallow?

Where is the Swallow?

How does he look like?

Is the Swallow covered with?

What colour are his eyes?

Does he have a sword?

Is he alone or with the other birds?

YOU

Where are you now?

What are you doing at the moment?

What are you wearing?

What colour are your eyes?

What do you have on your desk/in your bag?

Do you have friends?



1.5 FOCUS ON GRAMMAR

Write the past tense of the verbs.

BE LIVE FLY HAVE

- The statue _____ sad.*
- The Happy Prince _____ in Palace of Sans-Souci.*
- The little Swallow _____ to Egypt.*
- The statue _____ for eyes two bright sapphires.*



1.6 ELEMENTS OF A STORY

IDENTIFYING THE MAIN CHARACTER

Answer the questions.

How does the Happy Prince look like?

Why do you think the Happy Prince looks sad?

Where is the statue of the Happy Prince?

Would you like to be a prince? Why? Why not?

Do you think it is easy to be a prince?

Could you think of any statue in your city?



1.7 ELEMENTS OF A STORY

IDENTIFYING THE CHARACTERS THROUGH MIND MAPPING

THE HAPPY PRINCE

Appearance: How does he look like?

Identity: Who is he?

Place: Where is he?

Personality: What do people of his town think about him?

THE SWALLOW

Appearance: How does he look like?

Identity: Who is he?

Place: Where is he?

Personality: How does the Swallow behave? Compare him with the other birds in the story.

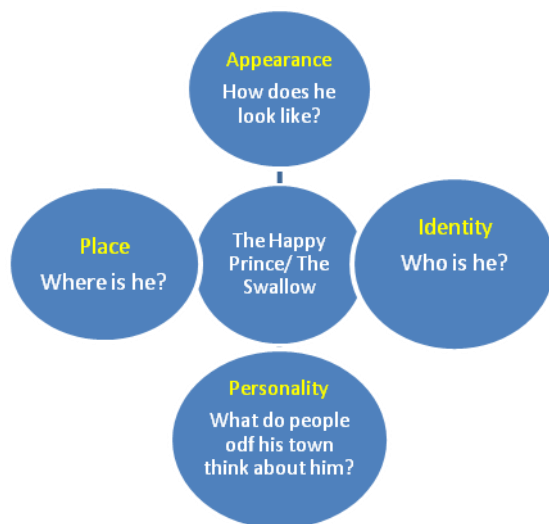
YOU

Appearance: How do you look like?

Identity: Who are you?

Place: Where are you?

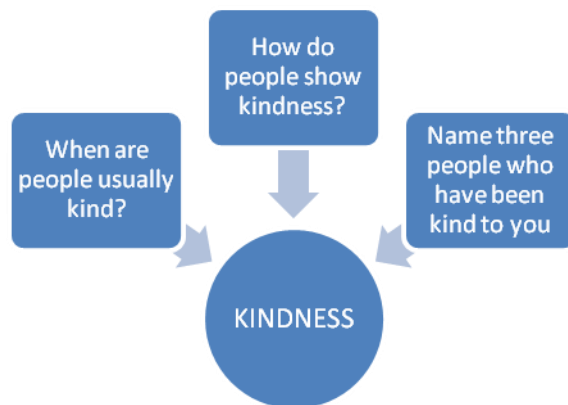
Personality: What are your strong and weak points?





1.8 CROSS-CURRICULUM TOPIC

TALKING ABOUT KINDNESS THROUGH MIND MAPPING



1.9.1 INTERDISCIPLINAR STUDIES

NATURAL SCIENCE: BIRDS' MIGRATION

Read the text.

There are lots of fun facts about bird migration. Did you know that:

Bird migration is a seasonal journey that happens twice each year. Some bird species migrate but not all do. Birds that migrate are called migratory birds, birds that do not are called resident birds.

Birds migrate in search of food. Food is abundant in warm, sunny places and nearly absent in dark, snowy locations. What's more, food is more plentiful in places with longer days than nights and long days give birds more time to hunt for food.

Birds rely on a variety of senses to find their way. Birds identify locations by sight and smell. And they navigate by the sun and stars as well as the pull of the Earth's magnetic field.

Birds return to the same locations each year. But when food runs short birds fly further migrating to a new location.

Birds risk their lives each time they migrate. Predators and bad weather are the main risks birds face yet human development can also cause harm. When wetlands are drained and forests cut, birds lose a place to have a rest.



1.9.2 INTERDISCIPLINAR STUDIES

NATURAL SCIENCE: BIRDS' MIGRATION

Are the following statements TRUE or FALSE?

1. Resident birds migrate twice a year.
2. All bird species migrate.
3. Birds usually migrate to warm, sunny places, because there is more food there.
4. Birds find their way by sight and smell.
5. They usually change the place of migration every year.
6. Predators and bad weather are the only risks the birds have on their way to warm places.

Match the sentences from the column I with the sentences from the column II.

Column I

- a) Birds migration is a seasonal journey
- b) Migratory birds
- c) Birds migrate
- d) The senses of sight and smell
- e) Birds fly further migrating to a new location
- f) By draining wetlands and cutting forests

Column II

- 1) in search of food.
- 2) humans put birds in a risk.
- 3) are birds that migrate.
- 4) that happens twice each year.
- 5) when food runs short.
- 6) help birds to find their way.



1.10 INTERDISCIPLINAR STUDIES

ARTS AND CRAFTS: MAKE YOUR OWN SWALLOW MOBILE

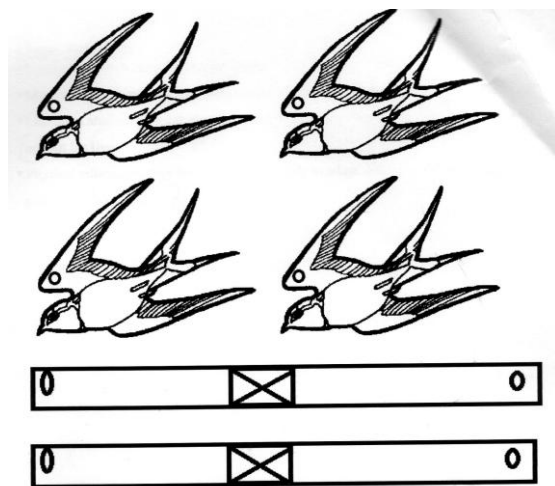
Create paper swallows for a Flying Bird Mobile. Keep the Mobile in class while working on the story.

Materials:

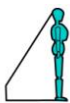
- Glue
- Scissors
- Printer
- Paper
- Wool or string

Instructions

1. Carefully cut out each swallow and long shape.
2. Make a hole in the circle of each wing and the long shape.
3. Pass a thread and put a piece of zeal, leaving the thread long enough so you can tie with the long shape.
4. Do the same with the other part.
5. Cross the long shapes and stick them together.
6. Hang up your swallow.



1.11 PERSONAL GROWTH



WHAT WOULD YOU DO IF....

What would you do if....

- a. *You were a prince/princess?*
- b. *You were a swallow?*
- c. *Somebody ask you for help?*
- d. *You were rich?*

1.12 COMMUNICATIVE SKILLS



RETELLING WHAT WE HAVE READ.

Give a title and describe what is happening on the picture.



SCENE 2

SWALLOW MET THE HAPPY PRINCE

THEACHER'S PAGE:

OBJETIVOS:



LENGUAJE

Aprender las palabras claves de la escena.

Practicar el sonido /h/.

Practicar el Pasado Simple, el Pasado Continuo y el Presente Simple.

Trabajar la construcción del texto descriptivo a partir de preguntas.



HABILIDADES COMUNICATIVAS

Aprender a hablar en público, presentando el personaje y hablando de ellos mismos.

Relatar la historia a partir de las palabras claves.



CRÍTICA LITERARIA

Descubrir los sentimientos y el perfil emocional de *The Happy Prince*.

Reconstruir el perfil de *The Happy Prince*.



CRECIMIENTO PERSONAL

Comparar los sentimientos de *The Happy Prince* con los de los alumnos.

Hablar de un lugar especial para ellos.

TEACHING NOTES:

VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – KEY WORDS

Presenta las palabras y ofrece a los alumnos que las clasifiquen en dos grupos: las que tienen el significado positivo para ellos y las que tiene el significado negativo.

VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – FIND THE OPPOSITE

Los alumnos trabajan con el texto, buscando palabras con el significado opuesto.

PHONICS

Ofrece a los alumnos buscar las palabras en el texto que empiecen por el sonido /h/.

Practica el sonido con el trabalenguas.

GETTING TO KNOW A CHARACTER: TALKING ABOUT THE CHARACTER

Los alumnos imaginan cómo es *The Happy Prince* a través de un monólogo y una imagen del personaje.

COMMUNICATIVE SKILLS: INTRODUCING YOURSELF

Los alumnos se ponen de pie delante de la clase y se presentan al resto de los compañeros hablando de ellos mismos y siguiendo el guión que se ofrece.

GRAMMAR STRUCTURES – SIMPLE PRESENT AND SIMPLE PAST TENSES. TALKING ABOUT THE HAPPY PRINCE

Los alumnos comparan la vida de *The Happy Prince* cuando vivía en el castillo y ahora como estatua. Recuerda que deben utilizar el Pasado Simple/Pasado Continuo para describir su vida anterior y cómo se sentía, y el presente Simple/Presente Continuo para describir su vida actual.

GRAMMAR STRUCTURES – SIMPLE PRESENT AND SIMPLE PAST TENSES. TALKING ABOUT YOU

Utilizando los siguientes verbos y expresiones (live, be happy, be sad, study, play, have a rest, get up, go to school, go out with friends, read and write), ofrece a los alumnos describir las actividades que hacían el pasado verano y lo que hacen ahora durante este curso.

PERSONAL GROWTH – DESCRIBING A SPECIAL PLACE AND GIVING REASONS

Invita a los alumnos a describir un lugar especial donde hayan vivido y a explicar por qué es importante para ellos.

GETTING TO KNOW A CHARACTER: *DESCRIBE THE CHARACTER OF THE HAPPY PRINCE.*

Describe el personaje de *The Happy Prince*: cómo es por dentro y por fuera, cuales son sus sentimientos y sus acciones.

COMMUNICATIVE SKILLS: RETELLING

Cuenta la historia con tus propias palabras incorporando las palabras claves:

To have a rest, fine position, drop of water, eyes filled with tears, a human heart, sorrow, happy, misery.

STUDENT'S PAGE



The swallow met the Happy Prince

All day long he flew, and at night-time he arrived at the city. He was looking for a place **to have a rest**, when he saw a statue of the Happy Prince.

"I will put up there," he cried; "it is a **fine position**, with a plenty of fresh air." So he sat down just between the feet of the Happy Prince.

But just as he was putting his head under his wing a large **drop of water** fell on him. Then another drop fell. He was about to fly away, when a third drop fell, and he looked up and saw... Ah! What did he see?

The **eyes** of the Happy Prince were **filled with tears**, and tears were running down his golden cheeks.

"Who are you?" he said.

"I am the Happy Prince".

"Why are you crying then?" asked the Swallow.

"When I was alive and had a **human heart**," answered the statue, "I did not know what tears were, as I lived in the palace of Sans-Souci, where **sorrow** is not allowed to enter. My courtiers called me the Happy Prince, and I was really happy. So I lived, and so I died. And now that I am dead they have set me up here so high that I can see all the ugliness and all the **misery** of the city. And though my heart is made of lead, I cannot stop crying".

KEY WORDS

To have a rest, fine position, drop of water, eyes filled with tears, a human heart, sorrow, happy, misery

2.1 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT

Classify the following words into two groups: POSITIVE and NEGATIVE.

Happy, fine, crying, tears, sorrow, dead, ugliness, misery, palace, alive, golden

2.2 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: FIND THE OPPOSITE

Find the word with the opposite meaning:

Day

Sad

Dead

Happiness

Beauty

Laugh

Richness

2.3 PHONICS



TONGUETWISTER

Practice the tongue twister.

Happy hippopotamuses eat huge hamburgers.



2.4 GETTING TO KNOW A CHARACTER

TALKING ABOUT THE CHARACTER



Hello everyone! I am the Happy Prince! How are you?

When I was young, I was the Prince of this beautiful city and I was living in a castle.

Now, I live on a tall column in the middle of this square and I can see everything from up here.

Lately, I am a little bit sad... can you imagine why?

Give three possible reasons:

1. _____
2. _____

-



2.5 COMMUNICATIVE SKILLS

INTRODUCING YOURSELF

You have just seen the Happy Prince presenting himself. Now it is your turn to talk!

Complete the following sentences to make a story about yourself:

I am _____.

I live _____.

I feel _____.

I like _____.

I dislike _____.

-

2.6 GRAMMAR STRUCTURES



SIMPLE PRESENT AND SIMPLE PAST TENSES: TALKING ABOUT THE HAPPY PRINCE.

Compare the life of the Happy Prince as a human being with his life as a statue. Use the Past Simple and Past Continuous to describe his past and the present Simple to talk about his present life.

Use the following verbs:

SEE LIVE HAVE A REST SET UP CRY BE HAPPY BE SAD

ANTES

AHORA

He lived in a beautiful palace. _____ Now he stands on a column as a statue. _____

2.7 GRAMMAR STRUCTURES



SIMPLE PRESENT AND SIMPLE PAST TENSES: TALKING ABOUT YOU.

Talk about you. Use the following words:

LIVE BE HAPPY BE SAD STUDY PLAY HAVE A REST GET UP
GO TO SCHOOL GO OUT WITH FRIENDS READ AND WRITE

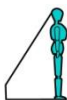
PASADO VERANO

ESTE CURSO

I did not go to school _____

Now I go to school every day _____

2.8 PERSONAL GROWTH



DESCRIBE YOUR SPECIAL PLACE.

Where is this place?

When do you visit it?

Who lives there?

What do you do when you are there?

How do you feel when you are there?

Is it in the city or in the countryside?

How many rooms does it have?

What kind of furniture does it have?



2.9 GETTING TO KNOW A CHARACTER

DESCRIBE THE CHARACTER OF THE HAPPY PRINCE.

Describe the Happy Prince putting together everything you have learnt about him. Use the following table.

WHAT A CHARACTER!

OUTSIDE

INSIDE

DESCRIBE WHAT THE CHARACTER LOOKS LIKE.

DESCRIBE THE CHARACTER'S FEELINGS.

DESCRIBE WHAT THE CHARACTER WEARS.

TELL TWO THINGS THE CHARACTER DOES, AND WHAT THIS SAYS ABOUT HIM OR HER.

My character _____

so he or she is _____.

My character _____

so he or she is _____.

Write a sentence about your favourite or least favourite thing about this character.



2.10 COMMUNICATIVE SKILLS

RETELLING WHAT WE HAVE READ.

Retell the story using the following words.

To have a rest, fine position, drop of water, eyes filled with tears, a human heart, sorrow, happy, misery

ESCENA 3

THE SWALLOW BECOMES THE MESSENGER OF THE HAPPY PRINCE

THEACHER'S PAGE:

OBJETIVOS:



LENGUAJE

Aprender las palabras claves de la escena.

Trabajar las construcciones gramaticales para solicitar ayuda.



HABILIDADES COMUNICATIVAS

Desarrollo de las habilidades comunicativas en las situaciones que requieran pedir ayuda.

Relatar la historia a partir de los elementos claves de la historia.



CRÍTICA LITERARIA

Presentar los personajes secundarios de la primera microhistoria.

Descubrir el conflicto de la primera minihistoria.

Trabajar la estructura del microrrelato: presentación de personajes, descripción del conflicto y resolución del mismo.



CRECIMIENTO PERSONAL

Reflexionar sobre las acciones bondadosas.



TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal de bondad.

TEACHING NOTES:

3. 1 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – KEY WORDS

Presenta las palabras y ofrece a los alumnos que las clasifiquen en dos grupos: las que tienen el significado positivo para ellos y las que tienen el significado negativo.

3. 2 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – FIND THE OPPOSITE

Los alumnos trabajan con el texto, buscando palabras con el significado similar.

3.3 GRAMMAR STRUCTURES

Los alumnos leen la descripción de la casa en la que vive la protagonista de la primera micro-historia. Haz que los alumnos reflexionen sobre las frases que componen la descripción, averiguando qué característica gramatical hace que estas suenen de una forma especial.

(*front-placing of the adverbial*).

En todas las frases el autor empieza la frase con un complemento circunstancial, atrayendo la atención del lector al lugar de los hechos.

Pide que los alumnos reorganicen las frases, dejando el complemento circunstancial al final de la frase.

3.4 WORKING WITH LITERARY ELEMENTS OF THE STORY: IDENTIFYING THE STRUCTURE OF THE FIRST MICRO-STORY

El objetivo de esta sección es enseñar a los alumnos la estructura interna de los relatos para que, posteriormente, sean capaces de aprender a organizar la información, así como localizar el problema.

Al inicio de la clase vamos a recordar a los alumnos que el argumento de una historia nos habla de un problema, de cómo los personajes intentan solucionarlo, y cómo finalmente lo resuelven.

La siguiente tabla ayudara a los alumnos a familiarizarse con la estructura interna de un relato:

Answer key:

<i>Problem: A Little boy is lying ill. His mother has no food to give him because she is very poor.</i>
<i>Attempts to solve: The Happy Prince is asking for help to the Swallow.</i>
<i>Solution: The Swallow brings the ruby to the poor woman and the child recovers.</i>

3.5 COMMUNICATIVE SKILLS: TELLING THE MICRO-STORY

Utilizando la siguiente plantilla, los alumnos describen la historia de la *Poor Mother* poniendo especial hincapié en cómo se resuelve.

<i>Character</i>	<i>The Poor Mother</i>	<i>The Ill Child</i>
<i>Setting</i>	<i>A poor house, far away in a little street; seated at a table</i>	<i>A poor house, far away in a little street; in a bed in the corner of the room</i>
<i>Problem</i>	<i>Has nothing to give him but river water.</i>	<i>Has a fever, asking for oranges</i>
<i>Solution</i>	<i>The Happy Prince sacrifices one of his ruby eyes. The Swallow accepts to be a messenger.</i>	<i>The Happy Prince sacrifices one of his ruby eyes. The Swallow accepts to be a messenger.</i>

3.6 LANGUAGE FUNCTIONS: LEARNING TO ASK FOR HELP

The Happy Prince no puede moverse y, por ello pide ayuda al *Swallow*.

Tomando como modelo la frase que utiliza el *Happy Prince* para convencer al *Swallow*, los alumnos construyen las frases que los diferentes personajes utilizan para pedir ayuda.

3.7 LANGUAGE FUNCTIONS: MAKING REQUESTS.

Los alumnos formulan las preguntas para pedir ayuda siguiendo el siguiente modelo.

Requesting others to do things for you: e.g. Will/Would you please open the door for me?

Yes/No responses: e.g. Yes, of course, I will.

No, I'm afraid I can't at the moment.

3.8 PERSONAL GROWTH: NOW IT IS YOUR TURN

Escribe en la pizarra la siguiente frase del texto y haz que los alumnos reflexionen sobre la reacción del *Swallow* :

"Then the Swallow flew back to the Happy Prince, and told him what he had done. "It is curious," he remarked, "but I feel quite warm now, although it is so cold."

A continuación haz que los alumnos reflexionen sobre la reacción del *Swallow* después de haber ayudado a la *Poor Mother*. Utiliza las siguientes preguntas:

- *What season is it? Is it winter?*
- *How is the weather?*
- *Does the Swallow feel cold?*
- *How does the Swallow feel?*
- *Why?*

Finalmente, ofrece a los alumnos que piensen y escriban sobre una situación en la que han participado y han demostrado su bondad.

3.9. TEMAS TRANSVERSALES: INQUIRING AND COMPARING

Los alumnos buscan información sobre un personaje de actualidad que haya demostrado su entrega a los demás y lo comparan con *The Happy Prince*.

STUDENT'S PAGE

The swallow becomes the messenger of the Happy Prince.

"Far away", continued the statue, "in a little street, there is a **poor house**. Inside a woman is seated at a table. Her face is thin and worn. In a bed in the corner of the room her little boy is **lying ill**. He has fever, and he is asking for oranges. His mother has nothing to give him but river water, so he is crying."

"Swallow, Swallow, little Swallow, will not you bring her the ruby out of sword? My feet are fastened and I cannot move."

"I am **waited for in Egypt**," said the Swallow. "My friends are flying up and down the Nile, and soon they will go to sleep in the tomb of the great King."

"Swallow, Swallow, little Swallow", said the prince, "will you not stay with me for one night, and be my **messenger**? The boy is so thirsty, and the mother is so sad."

The Happy Prince looked so sad that the little Swallow **felt sorry** for him.

"It is very cold here," he said, "but I will stay with you for one night, and be your messenger."

So the Swallow **picked out the** great **ruby** from the prince's sword, and took it to the poor women's house.

Then the Swallow flew back to the Happy Prince, and told him what he had done. "It is curious," he remarked, "but I feel quite warm now, although it is so cold."

"That is because you have done **a good action**," said the Prince.

KEY WORDS

Poor house, lying ill, waited for in Egypt, messenger, felt sorry, picked out the ruby, a good action

3.1 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: CLASSIFY

Classify the following words and phrases into two groups: POSITIVE and NEGATIVE.

Poor house, thin and worn face, ill, fever, crying, thirsty, sad, feel sorry, cold, warm, good action

3.2 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: FIND THE WORD

Find the words in the text that mean:

1. Sick
2. A large stone structure where someone is buried
3. A dark red precious stone
4. Fixed, not able to move
5. Someone who takes news from one person to other

ACTIVIDADES

ACTIVITY 1: IDENTIFYING THE STRUCTURE OF THE FIRST MICRO-STORY

El objetivo de esta sección es enseñar a los alumnos la estructura interna de los relatos para que, posteriormente, sean capaces de aprender a organizar la información, así como localizar el problema.

Al inicio de la clase vamos a recordar a los alumnos que el argumento de una historia nos habla de un problema, de cómo los personajes intentan solucionarlo, y cómo finalmente lo resuelven.

La siguiente tabla ayudara a los alumnos a familiarizarse con la estructura interna de un relato:

3.3 GRAMMAR STRUCTURES



Look at the following description of the poor woman's house. What makes the sentences sound unusual? Why has the author changed the typical word order?

"Far away in a little street, there is a **poor house**.

Inside a woman is seated at a table.

In a bed in the corner of the room her little boy is **lying ill**."



3.4 LITERARY ELEMENTS

IDENTIFYING THE STRUCTURE OF THE FIRST MICRO-STORY

Fill the table and talk about the first micro-story.

Problem: What problem does the Prince have? _____

Attempts to solve: How does he try to solve it? _____
Who helps him? _____

Solution: What kind of solution did he finally find? _____



3.5 COMMUNICATIVE SKILLS

TELLING THE MICRO-STORY

Retell the first micro-story using the information given in a table.

Character	The Poor Mother	The Ill Child
Setting	A poor house, far away in a little street; seated at a table	A poor house, far away in a little street; in a bed in the corner of the room
Problem	Has nothing to give him but river water.	Has a fever, asking for oranges
Solution	The Happy Prince sacrifices one of his ruby eyes. The Swallow accepts to be a messenger.	The Happy Prince sacrifices one of his ruby eyes. The Swallow accepts to be a messenger.



3.6 LANGUAGE FUNCTIONS

LEARNING TO ASK FOR HELP

Have a look at the following phrases from the text:

"Swallow, Swallow, little Swallow, will you bring her the ruby out of sword? I cannot move."

"Swallow, Swallow, little Swallow, will you stay with me one night longer?"

Ask for help. Imagine you are the Poor Mother from the story asking for help. You want someone to....

1. *give you some food for your child*.....
2. *pay for the medicine*
3. *bring some warm clothes for her son*
4. *call the doctor*
5. *buy the child some fruit*



3.7 LANGUAGE FUNCTIONS

MAKING REQUESTS.

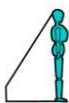
Make requests for these real life situations using the following pattern.

Requesting others to do things for you: e.g. Will/Would you please open the door for me?

Yes/No responses: e.g. Yes, of course, I will.

No, I'm afraid I can't at the moment.

1. *Ask a friend to help you with your homework.*
2. *Ask your teacher to write down the new words on the board.*
3. *Ask your parents to buy you a pet.*
4. *Ask your grandmother to visit you for your birthday.*
5. *Ask your sister/brother to play with you.*
6. *Ask your sister/brother to change the TV channel.*

3.8 PERSONAL GROWTH

NOW IT IS YOUR TURN

Think of the situation when you have showed kindness. Describe it.

Character	YOU
Setting	
Problem	
Solution	

3.9 TEMAS TRANSVERSALES

INQUIRING AND COMPARING

Look for the information about a contemporary character who has demonstrated his/her kindness to the rest of the people.

ESCENA 4**THE SWALLOWS STAYS FOR ANOTHER NIGHT**

THEACHER'S PAGE:

OBJETIVOS:

**LENGUAJE**

Aprender las palabras claves de la escena.

Trabajar las construcciones gramaticales para ofrecer ayuda.

Trabajar la construcción gramatical con WILL para hacer promesas.

**HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Desarrollo de las habilidades comunicativas en las situaciones que requieran ofrecerse para ayudar.

Describir a un personaje de la historia.

Relatar la historia a partir de los elementos claves de la historia.



CRÍTICA LITERARIA

Presentar los personajes secundarios de la segunda microhistoria.

Descubrir el conflicto de la segunda microhistoria.

Trabajar la estructura del microrrelato: presentación de personajes, descripción del conflicto y resolución del mismo.



CRECIMIENTO PERSONAL

Reflexionar sobre la identidad personal de cada alumno.



TEMAS TRANSVERSALES

Profundizar en el tema transversal de bondad.

TEACHING NOTES:

4. 1 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – CLASSIFY.

Presenta las palabras y ofrece a los alumnos que las clasifiquen en dos grupos: las que tienen el significado positivo para ellos y las que tienen el significado negativo.

4. 2 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – MATCH THE WORDS

Los alumnos relacionan las palabras de la columna I con las de la columna II y explican la relación semántica que existe entre ellos.

Key:

Swallow	Egypt
Swallow's friends	The Second Cataract
A student	The Director of the theatre
Hunger	faint
Eyes	sapphires
Too cold	no fire

4.3 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT – FIND THE WORDS

Los alumnos buscan en el texto las palabras requeridos.

4.4 GETTING TO KNOW THE CHARACTER: DESCRIBING A CHARACTER

Los alumnos describen el personaje de *SWALLOW* siguiendo el esquema que se les ofrece.

4.5 ELEMENTS OF THE STORY: LA MINIHISTORIA DE LA SEGUNDA NOCHE

Los alumnos rellenan la tabla que se les ofrece para adquirir los conocimientos sobre la estructura interna de un relato.

4.6 COMMUNICATIVE SKILLS: RETELLING THE STORY OF THE SECOND NIGHT

Haz que los alumnos reconstruyan el hilo de la Segunda Noche (*The Young Man*) con ayuda de las preguntas que se les ofrece.

4.7 LANGUAGE FUNCTIONS: OFFERING TO DO THINGS FOR OTHERS

En el texto el *Swallow* habla con *The Happy Prince*, que ofrece para ayudar al personaje de la segunda noche. Utiliza el mismo modelo que el *Swallow* y construye las frases para ofrecer tu ayuda a alguien que la necesite.

4.8 LANGUAGE FUNCTIONS: OFFERING TO DO THINGS FOR OTHERS (2)

Sigue el modelo ofrecido y forma las frases para pedir ayuda en las situaciones cotidianas que se ofrecen a continuación.

4.9 GRAMMAR STRUCTURES: FUTURO CON WILL

Comenta a los alumnos que podemos usar el futuro simple para predicciones, ideas para el futuro o intenciones. A continuación, haz que lean la secuencia 5 otra vez y subrayen las oraciones con *WILL* que hablan de futuras intenciones.

KEY ANSWERS:

1. *Swallow*: "Tomorrow my friends will fly up to the Second Catarat."
2. *Swallow*: "I will stay with you one night longer."
3. *Prince*: "he will sell it to the jeweler, and buy food and firewood, and finish his play."

4.10 LANGUAGE STRUCTURES: FUTURO CON WILL

Los alumnos imaginan las cosas que van hacer el verano que viene. Recuerda a los alumnos que deben de utilizar la forma *WILL*.

4.11 PERSONAL GROWTH: "I'LL CARE SOMEBODY TODAY"

El profesor comenta que aunque *The Happy Prince* no conocía los nombres de los personajes secundarios y, sin embargo, se ocupaba de ellos, especialmente de los menos afortunados.

La actividad consistiría en trabajar la siguiente frase: "I'll care somebody today", que consiste en que cada alumno se ocupa de un compañero cada día. El profesor hará papeles con los nombres de los estudiantes y los pondrá en una caja. Cada uno cogerá uno y tendrá que cuidar esta persona a lo largo de todo el día.

STUDENT'S PAGE

The Swallows stays for another night.

When a new day broke the Swallow was certain to go to Egypt. But the Happy Prince **asked** him **again** to stay for another night:

"Swallow, Swallow, little Swallow", said the prince, "will you **stay** with me one night **longer**?"

"I am waited for in Egypt," said the Swallow. "Tomorrow my friends will fly up to the Second Catarat."

"Swallow, Swallow, little Swallow", said the Prince, "far away across the city I see a young man. He is trying to finish a play for the Director of the Theatre, but he is too cold to write any more. There is no fire in his house, and hunger has made him faint."

"I will stay with you one night longer," said the Swallow, who really had **a good heart**. "Shall I take him another ruby?"

"I have no ruby now," said the prince, "my eyes are all that I have left. They are made of **rare sapphires** brought from India. Take out one of them and bring it to him. He will sell it to the jeweler, and buy food and firewood, and finish his play."

So the Swallow plucked out the Prince's eye, and flew away to the **student's house**.

KEY WORDS

Asked again, stay longer, a good heart, rare sapphires, a student's house

4.1 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: CLASSIFY

Choose the words and phrases that sound positively for you. Explain why.

Too cold, no fire, hunger, faint, stay one night longer, a good heart, sapphires, food, firewood

4.2 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: MATCH THE WORDS

Match the words from the first column with the words from the second one. Explain the way they are related.

Swallow	faint
Too cold	no fire
A student	The Director of the theatre
Hunger	sapphires
Eyes	Egypt
Swallow's friends	The Second Cataract

4.3 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: FIND THE WORD

Find in the text:

- The names of 2 precious stones*
- The names of 2 countries*
- Two things a student will get if he sells the sapphires*



4.4 GETTING TO KNOW A CHARACTER

DESCRIBING A CHARACTER: THE SWALLOW.

WHAT A CHARACTER!

OUTSIDE

INSIDE

<p>DESCRIBE WHAT THE CHARACTER LOOKS LIKE.</p>	<p>DESCRIBE THE CHARACTER'S FEELINGS.</p>
<p>DESCRIBE WHAT THE CHARACTER WEARS.</p>	<p>TELL TWO THINGS THE CHARACTER DOES, AND WHAT THIS SAYS ABOUT HIM OR HER.</p> <p>My character _____</p> <p>_____</p> <p>so he or she</p> <p>is _____.</p> <p>My character _____</p> <p>_____</p> <p>so he or she</p> <p>is _____.</p>

Write a sentence about your favourite or least favourite thing about this character.



4.5 ELEMENTS OF THE STORY

THE MICROSTORY OF THE SECOND NIGHT

Identify the microstory of the second night using the following table:

<p>Problem: What problem does the Prince have? _____</p> <p>_____</p>
<p>Attempts to solve: How does he try to solve it? _____</p> <p>Who helps him? _____</p>
<p>Solution: What kind of solution did he finally find? _____</p> <p>_____</p>



4.6 COMMUNICATIVE SKILLS

RETELLING THE STORY OF THE SECOND NIGHT

Answer organizer.

1. Write a sentence that tells the problem the Young Man has.

2. Write two or three sentences with **details** about how this problem gets solved.

3. Write a sentence that explains how the Young Man feels when the problem is solved.

4. Write a sentence that explains how the Swallow feels when he helps to solve the problem.



4.7 LANGUAGE FUNCTIONS

OFFERING TO DO THINGS FOR OTHERS

Look at the following model taken from the text.

"Shall I take him another ruby?"

"Shall I help him?"

Make offers for the following situations from the text. Imagine you are the Swallow wanting to be helpful.

1. The young man from the story is too cold write any more.

2. There is no fire in his house.

3. He feels really weak because of hunger.



4.8 LANGUAGE FUNCTIONS

OFFERING TO DO THINGS FOR OTHERS

Offering to do things for others: e.g. Shall I carry that for you?

Yes/No responses: e.g. Can/Could you? That's very kind of you.

No, thank you.

Make offers for the following real life situations:

1. *Your friend accidentally drops some sheets of paper on the floor.*

2. *Your brother is washing the dishes.*

3. *A new student has arrived to your class and he/she doesn't know the rules of the school.*

4. *An old lady needs some help with her bag.*

5. *Your father needs help with recycling the garbage.*



4.9 GRAMMAR STRUCTURES

FUTURO CON WILL

Reread the scene 5 and find the sentences with "will" that tell us about future intentions.

1. _____
2. _____
3. _____



4.10 FOCUS ON GRAMMAR

FUTURO CON WILL

Use the Future Simple Tense to talk about the things you will do next summer. You may use the following verbs: *travel, play, meet, have, buy, be, read*.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



4.11 PERSONAL GROWTH

I'LL CARE SOMEBODY TODAY

Take care of a classmate who needs your help. Talk about your experience.

ESCENA 5

THE SWALLOWS STAYS WITH PRINCE

THEACHER'S PAGE:

OBJETIVOS:



LENGUAJE

Aprender las palabras claves de la escena dentro del contexto.

Trabajar las construcciones con el Primer Condicional.

Practicar las construcciones gramaticales necesarias para la construcción de un texto descriptivo.



HABILIDADES COMUNICATIVAS

Desarrollar las habilidades comunicativas en las situaciones de probabilidad.

Reconstruir una escena o una imagen dentro de la escena.

Relatar la historia.



CRÍTICA LITERARIA

Presentar los personajes secundarios de la tercera microhistoria.

Trabajar la estructura del microrrelato: presentación de personajes, descripción del conflicto y resolución del mismo.

Aprendizaje de técnicas descriptivas en el texto narrativo.



TEMAS INTERDISCIPLINARES

Profundizar conocimientos sobre cultura y geografía de lugares remotos.

TEACHING NOTES:

5. 1 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT: EGYPT

Los alumnos buscan en el texto las palabras relacionados con Egipto y hacen un dibujo.

5. 2 VOCABULARY

VOCABULARY IN CONTEXT: CLASSIFY THE WORDS

Los alumnos clasifican las palabras en tres grupos: los objetos, las cualidades y las acciones.

5. 3 COMMUNICATIVE SKILLS

DESCRIBING THE SETTING: THE CITY OF THE HAPPY PRINCE

Utilizando los detalles que han aparecido en el texto, completa el siguiente mapa conceptual sobre la ciudad de *The Happy Prince* (secuencias 1 a 6).

5. 4 COMMUNICATIVE SKILLS: DESCRIBING THE SETTING: EGYPT

Habilidad que se trabaja: Trabajar con el texto descriptivo del lugar donde sucede la historia.

Las actividades que vamos a desarrollar están enmarcadas en “*where the story takes place*” or “*where things happen in the story*”. Con ello ayudamos a los lectores a desarrollar la observación, el lenguaje y los sentidos. Se pretende que los alumnos aprendan a reconstruir una escena o imagen dentro de la historia.

Tomamos como ejemplo el relato de *Swallow* al *Happy Prince* sobre Egipto.

Utilizando la información que te ofrecemos en el mapa conceptual, escribe un párrafo describiendo Egipto. Ayuda a *Swallow* a reconstruir el relato sobre este país, ahora que *The Happy Prince* no puede ver.

5.5 ELEMENTS OF THE STORY

THE MICROSTORY OF THE THIRD NIGHT: IDENTIFYING THE ELEMENTS

Para que el alumno adquiriera la estructura interna de un relato les ofreceremos una tabla para rellenar como actividad en clase.

5.6 ELEMENTS OF THE STORY

THE MICROSTORY OF THE THIRD NIGHT: RECONSTRUCTING

Relata el hilo de la microhistoria de la *Match Girl*.

5.7 COMMUNICATIVE SKILLS

RETELLING THE STORY OF THE THIRD NIGHT

Relata la historia respondiendo a las preguntas.

5.8 INTERDISCIPLINAR STUDIES

QUIZ GAME: GETTING TO KNOW EGYPT

A través de un juego de preguntas y respuestas los alumnos amplían sus conocimientos sobre la cultura e historia del Antiguo Egipto.

KEY ANSWERS: 1)a, 2)c , 3)b, 4)a, 5)c, 6)b, 7) a, 8)a, 9)c , 10)c

5.9 GRAMMAR STRUCTURES

FIRST CONDITIONAL: HELP THE SWALLOW TO DECIDE

The Swallow wants to go to Egypt to join his friends. He has several reasons to stay with the Happy Prince, as well as several reasons to fly to Egypt. Make sentences to help the Swallow to decide what to do.

5.10 GRAMMAR STRUCTURES

FIRST CONDITIONAL: YOUR TRIP TO EGYPT

You want to go to Egypt for holiday. There are lots of different ways you can go. Make sentences.

Example: If I go by plane, it will take me five hours.

5.11 COMMUNICATIVE SKILLS

TALK ABOUT YOUR TRIP TO EGYPT (1)

You want to go to Egypt for holiday. There are lots of different ways you can go. Make sentences.

TALK ABOUT YOUR TRIP TO EGYPT (2)

Tell your partner what you will do if you go to Egypt.

5.12 INTERDISCIPLINAR STUDIES: MORE GAMES WITH EGYPT

Ofrecemos una variedad de actividades lúdicas para que los alumnos se familiaricen y profundicen sobre Antiguo Egipto.

STUDENT'S PAGE

The swallow stays with the Prince.

The next day the Swallow came to the Prince **to say** him **good-bye**. But the Prince **asked** her **again** to stay just for one night **longer**.

"It is a **winter**," answered the Swallow, "and the chill snow will soon be here. In Egypt the sun is warm on the green **palm-trees**, and the **crocodiles** lie in the mud. My companions are building a nest in the temple of Baalbec. Dear Prince, **I must leave you**, but I will never forget you, and next spring I will bring you back two beautiful jewels.

"In the square below," said the Happy Prince, "there stands a little **match-girl**. Her matches fell down in the mud, and they are all spoiled. Her father will beat her if she does not bring home some money. Take out my other eye, and give it to her, so her father will not beat her. "

"I will stay with you one night longer," said the Swallow, "but I cannot take out your eye. You would be quite **blind** then."

"Swallow, Swallow, little Swallow," said the Prince, "do as I command you."

So the Swallow plucked out the Prince's eye and brought to the girl. Then the Swallow came back to the Prince. "You are blind now," he said "so I will stay with you **always**."

KEY WORDS

*To say good-bye, asked again, stay longer, winter, palm-trees, crocodiles,
I must leave you, match-girl, blind, always.*

5.1 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: EGYPT

In the text find the words describing the country of Egypt. Make the picture of Egypt to illustrate the story you have read.

5.2 VOCABULARY



VOCABULARY IN CONTEXT: CLASSIFY THE WORDS

Classify the following words into 3 categories: **OBJECTS**, **QUALITIES**, and **ACTIONS**.

Winter, chill, palm-trees, temple, mud, beat, little, blind, eye, pluck out, green, leave

OBJECTS	QUALITIES	ACTIONS



5.3 COMMUNICATIVE SKILLS

DESCRIBING THE SETTING: THE CITY OF THE HAPPY PRINCE

Fill in the following mind map with the details from the text. This information will help you to imagine and describe the city of the Happy Prince.



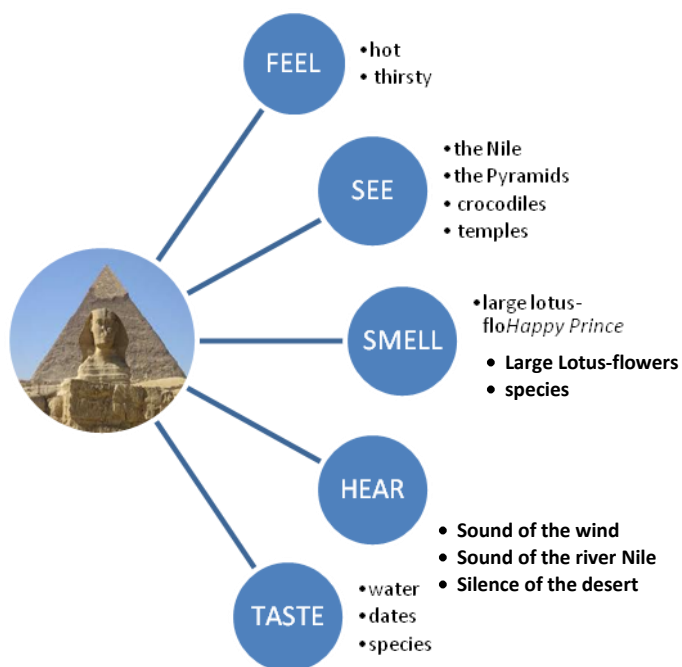
The city of the Happy Prince



5.4 COMMUNICATIVE SKILLS

DESCRIBING THE SETTING: EGYPT

Using the information from the mind map, write a paragraph describing the country of Egypt. Help the Happy Prince to imagine the beauty of this country as far as he is blind now and can't see it with his own eyes.



The country of Egypt



5.5 ELEMENTS OF THE STORY

THE MICRO STROY OF THE THIRD NIGHT: IDENTIFYING THE ELEMENTS

Answer the questions.

Problem: What problem does the Prince have? _____

Attempts to solve: How does he try to solve it? _____

Who helps him? _____

Solution: What kind of solution did he finally find? _____



5.6 ELEMENTS OF THE STORY

THE MICROSTROY OF THE THRID NIGHT: RECONSTRUCTING

Reconstruct the microstory of the third night.

The problem is:

Who tries to solve it?





What they do:









How would you solve the problem?

Tell who solves the problem and how?

Whose solution is better: yours or the author's? Why?



5.7 COMMUNICATIVE SKILLS

RETELLING THE STORY OF THE THIRD NIGHT

Retell the microstory of the third night answering the following questions.

1. Write a sentence that tells the problem the Match Girl has.

*2. Write two or three sentences with **details** about how this problem gets solved.*

3. Write a sentence that explains how the Match Girl feels when the problem is solved.

4. Write a sentence that explains how the Swallow feels when he helps to solve the problem.



5.8 INTERDISCIPLINAR STUDIES

QUIZ GAME: GETTING TO KNOW EGYPT

1. *What is the capital of Egypt?*
 - a) *Cairo*
 - b) *Damascus*
 - c) *Berlin*
2. *What symbol means the letter "a" in Egyptian Hieroglyphics?*
 - a) *a snake*
 - b) *a woven basket*
 - c) *a bird*
3. *Who was the last queen of Ancient Egypt?*
 - a) *Nefertiti*
 - b) *Cleopatra*
 - c) *Elizabeth I*
4. *What is the flower that represents Egypt?*
 - a) *the last lotus-flower*
 - b) *aloe*
 - c) *the lis flower*
5. *Egyptians thought about the pyramid as....*
 - a) *The Pharaoh's temple*
 - b) *a god's temple*
 - c) *the tomb*
6. *What is the most important river of Egypt?*
 - a) *Mississippi*
 - b) *Nile*
 - c) *Danube*
7. *The weather in Egypt is...*
 - a) *sunny*
 - b) *cloudy*
 - c) *windy*
8. *What is the largest temple in Egypt?*
 - a) *Karnak*
 - b) *Kom Ombo*
 - c) *The Sushi Temple*
9. *About how many years ago was the Sphinx constructed?*
 - a) *100*
 - b) *2000*
 - c) *4000*
10. *Mummies are..*
 - a) *animals*
 - b) *minerals*
 - c) *dead bodies*



5.9 GRAMMAR STRUCTURES

FIRST CONDITIONAL: HELP THE SWALLOW TO DECIDE

The Swallow wants to go to Egypt to join his friends. He has several reasons to stay with the Happy Prince, as well as several reasons to fly to Egypt. Make sentences to help the Swallow to decide what to do.



Example: If he stays with the Happy Prince, he will help the poor people from the town.

See the crocodiles

Visit the pyramids

To enjoy the warm weather

Sleep in a palm-tree

Swim in the river Nile

Bring the first ruby to the Match Girl

Get the sapphire to the Ill boy

Carry the second ruby to the Young Man

Offer his friendship to the Happy Prince

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



5.10 GRAMMAR STRUCTURES

FIRST CONDITIONAL: YOUR TRIP TO EGYPT

You want to go to Egypt for holiday. There are lots of different ways you can go. Make sentences.

Example: If I go by plane, it will take me five hours.

by ship/5 days
by bike/10 weeks
on foot/12months
by car/72 hours

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____



5.11 (A) COMMUNICATIVE SKILLS

TALK ABOUT YOUR TRIP TO EGYPT (A)

You want to go to Egypt for holiday. There are lots of different ways you can go. Make sentences.

Example: If I go by plane, it will take me five hours.

by ship/5 days
by bike/10 weeks
on foot/12months
by car/72 hours



5.11 (B) COMMUNICATIVE SKILLS

TALK ABOUT YOUR TRIP TO EGYPT (B)

Tell your partner what you will do if you go to Egypt.

Use the following words:

Pyramids, pharaohs, mummies, tombs, hieroglyphics, crocodiles, the Nile river, ship



5.12 INTERDISCIPLINAR STUDIES

MORE GAMES AND ACTIVITIES WITH EGYPT (1)

1 Make your own game

Egyptians enjoyed board games. Many games have been found in tombs so that the spirits wouldn't be bored in the afterlife. Make your own [Mancala game](http://www.scholastic.ca/education/movingupwithliteracyplace/pdfs/grade4/makeyourownmancala.pdf).

<http://www.scholastic.ca/education/movingupwithliteracyplace/pdfs/grade4/makeyourownmancala.pdf>

2 Field Work

Find out if there is a museum in your city that has Egyptian artifacts that you can go and see.

1. Museo Egipcio en Barcelona
www.fundclos.com
2. **Museo** Arqueológico Nacional, Madrid
www.man.mcu.es
3. Museo del Prado, Madrid
Reproducción de la Piedra Roseta
4. Templo Debod, Madrid.

ESCENA 6**THE SWALLOWS STAYS WITH PRINCE****THEACHER'S PAGE:****OBJETIVOS:****LENGUAJE**

Aprender las palabras claves de la escena dentro del contexto.

Estrategia de vocabulario: sinónimos y antónimos en contexto.

**HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Dramatización en el aula.

Practicar a transmitir rumores.

**CRÍTICA LITERARIA**

Desarrollo de técnicas descriptivas en el texto narrativo.

Descubrir el conflicto de la cuarta microhistoria.

**TEMAS TRANSVERSALES**

Profundizar en el tema transversal de justicia social.

Concienciar a los alumnos sobre el dilema de los ricos y los pobres.

TEACHING NOTES:**6. 1 VOCABULARY***IDENTIFY THE CHARACTER*

Los alumnos trabajan en grupos con fichas que describen distintos personajes del cuento. Cada grupo recibe un juego de cinco fichas, las lee y decide a qué personaje pertenece cada una de las descripciones. A continuación deben elegir las palabras claves que aparecen en cada texto y que les ayudaran a reconstruir posteriormente el texto

The mother of the ill boy

One of the windows is open, and through it I can see a woman seated at a table. Her face is thin and worn, and she has red hands, all pricked by the needle, because she is a seamstress.

In a bed of a room her little boy is lying ill. Her mother has nothing to give him but river water, so he is crying.

The mother of the ill boy

- *woman*
- *thin and worn*
- *red hands*
- *pricked by the needle*

Student

I see a Young man in a room. He is over a desk covered with papers. His hair is brown and crisp, and his lips are red, and he has large and dreamy eyes. He is trying to finish a play for the Director of the Theatre, but he is too cold to write any more. There is no fire, and he is hungry and tired.

Student

- young man
- brown hair and crisp
- red lips
- trying to finish a play
- too cold
- hungry and tired

Match Girl

In the square below there stands a little match-girl. She has let her matches fall in the river, and they are all spoiled. Her father will beat her if she does not bring home some money, and she is crying. She has no shoes or stockings, and her little head is bare.

"Take out my other eye, and give it to her, and her father will not beat her," said the Happy Prince.

Match Girl

- a Little Girl
- let her matches fall
- crying
- no shoes or stockings
- ruby
- her father will not beat her

Poor boys

He flew into dark streets, and saw the white faces of starving children. Under a bridge two little boys were lying in one another's arms to try and keep themselves warm. "How hungry we are!" they said. "You must not lie here," shouted a man, and they ran out into the rain.

Poor boys

- dark streets
- white faces
- under bridge
- two little boys
- hungry

Ill boy

In a bed of a room a little boy is lying ill. His mother has nothing to give him but river water, so he is crying. The boy was tossing feverishly on his bed, and the mother had fallen asleep, she was so tired.

The Swallow flew gently round the bed, fanning the boy's forehead with his wings. "How cool I feel," said the boy, "I must be getting better".

Ill boy

- in a bed
- little boy
- ill
- tossing feverishly

6. 2 COMMUNICATIVE SKILLS

ROLE-PLAY GAME "PRETEND YOU ARE A REPORTER"

Los alumnos relatan las tres micro-historias como si fueran un reportero trabajando para un periódico.

6. 3 VOCABULARY

UPSIDE-DOWN WORLD: ANTONYMS IN CONTEXT

En las siguientes oraciones, cambia las palabras resaltadas por sus antónimos, y así creamos un mundo al revés.

KEY ANSWER:

*So the Swallow flew over **the small village**, and saw **the poor** men making merry in their **horrible** houses, while **the rich** were sitting on the **clean** streets. He flew into **bright** roads, and saw the **black** faces of **full of food** children looking out at the **clean/light** streets. He also saw **happy** children looking for some **drink**.*

6. 4 VOCABULARY

TWO WORLDS IN THE SAME CITY

Los alumnos analizan el vocabulario de esta escena que caracteriza el mundo de los ricos y el mundo de los pobres. Se les invita a completar las dos listas con vocabulario que ellos buscan en un diccionario.

KEY ANSWER:

<i>THE RICH</i>	<i>THE POOR</i>
<i>Marvelous things</i>	<i>The suffering</i>
<i>Rich men</i>	<i>Misery</i>
<i>Beautiful houses</i>	<i>Beggars</i>
<i>Making merry</i>	<i>Hungry children</i>
<i>Food</i>	<i>Dull</i>
<i>Warm</i>	<i>Grey</i>
<i>Fine gold</i>	

6.5 CROSS-CURRICULAR TOPICS.

TWO WORLDS IN THE SAME CITY: COLLAGE

Introduce a los alumnos el tema de la justicia social.

Los alumnos trabajan en grupos con material fotográfico y de revistas creando un collage de uno de los dos mundos que han trabajado en la actividad 3.

Todos los seres humanos, no importa donde vivan, tienen unas necesidades básicas en común. Estas incluyen la necesidad de comida, vivienda, cuidados médicos, educación, identidad, así como capacidad de poder expresar sus sentimientos.

La pobreza es posiblemente la injusticia más común y más extendida ya que limita el acceso a las necesidades básicas, tales como una nutrición adecuada, un tratamiento médico, un entorno limpio, y un empleo justo.

Pensamos que el tema de la Justicia es esencial en el desarrollo del individuo, porque afecta por extensión a comunidades y países.

El aprendizaje sobre la justicia social implica, más que simplemente familiarizarse con el tema, que el alumno vea la importancia de los temas de justicia aplicados a sus propias vidas y a su entorno inmediato: hogar, escuela o comunidad.

6.6. CROSS-CURRICULAR TOPICS.

SOCIAL JUSTICE: WHAT IS FAIR?

To help students clarify what is fair and what is unfair, as a way of introducing the ideas of justice and injustice. The activity involves reading, analyzing, categorizing, and decision-making. By using situations derived from literature or historical events it could be linked with English or humanities in the curriculum.

Working in pairs, the students read through these situations and sort them into two categories: those in which they think the student is being treated fairly, and those they think the student is being treated unfairly. The whole class then discusses the activity:

- *What kinds of situations were described as fair? Why?*
- *What kinds of situations were described as unfair? Why?*
- *Were some situations difficult to decide upon? Why?*

More information:

<http://globalclassroom.unicef.ca/pdf/EDUCATION%20ENGLISH-4.pdf>

6.6. COMMUNICATIVE SKILLS

PLAYING A GAME – CHINESE WHISPERS

When passing information from one party to another (usually verbally) the facts and theme often become distorted. A common example of this is seen in rumors and neighborhood gossip. Safety warnings can turn into scares, jokes into facts and dramas into crisis'.

STUDENT'S PAGE

The Swallow flew over the city to see the Misery.

All the next day he sat on **the Prince's shoulder**, and **told** him **stories** of what he had seen in strange lands.

"Dear little Swallow," said the Prince, "you tell me of **marvelous things**, but more marvelous than anything is **the suffering** of men and of women. There is no Mystery greater than Misery. **Fly over** my city, little Swallow, and tell me what you see there."

So the Swallow flew over the great city, and saw **the rich men** making merry in their beautiful houses, while the beggars were sitting on the streets. He also saw hungry children looking for some food, and two boys lying in one's another's arms trying to keep themselves warm.

Then he flew back and told the Prince what he had seen.

"I am covered with **fine gold**," said the Prince, "you must take it off, leaf by leaf, and give it to my poor."

So the Swallow picked all the gold off, till the Happy Prince looked dull and grey. Leaf after leaf of the fine gold he brought it to **the poor**, so the children's faces looked happier now.

KEY WORDS

The Prince's shoulder, told stories, marvelous things, the suffering, fly over, the rich men, the poor, fine gold

ACTIVITIES**6.1 GETTING TO KNOW A CHARACTER****IDENTIFY THE CHARACTER**

One of the windows is open, and through it I can see a woman seated at a table. Her face is thin and worn, and she has red hands, all pricked by the needle, because she is a seamstress.

In a bed of a room her little boy is lying ill. Her mother has nothing to give him but river water, so he is crying.

I see a Young man in a room. He is over a desk covered with papers. His hair is brown and crisp, and his lips are red, and he has large and dreamy eyes. He is trying to finish a play for the Director of the Theatre, but he is too cold to write any more. There is no fire, and he is hungry and tired.

In the square below there stands a little match-girl. She has let her matches fall in the river, and they are all spoiled. Her father will beat her if she does not bring home some money, and she is crying. She has no shoes or stockings, and her little head is bare.

"Take out my other eye, and give it to her, and her father will not beat her," said the Happy Prince.

He flew into dark streets, and saw the white faces of starving children. Under a bridge two little boys were lying in one another's arms to try and keep themselves warm. "How hungry we are!" they said. "You must not lie here," shouted a man, and they ran out into the rain.

In a bed of a room a little boy is lying ill. His mother has nothing to give him but river water, so he is crying. The boy was tossing feverishly on his bed, and the mother had fallen asleep, she was so tired.

The Swallow flew gently round the bed, fanning the boy's forehead with his wings. "How cool I feel," said the boy, "I must be getting better".



6.2 COMMUNICATIVE SKILLS

ROLE-PLAY GAME "PRETEND YOU ARE A REPORTER"

Retell three microstories from the tale pretending being a reporter.



6.3 VOCABULARY

UPSIDE-DOWN WORLD: ANTONYMS IN CONTEXT

Read the text and change the words in bold by their antonyms.

So the Swallow flew over **the great city**, and saw **the rich** men making merry in their **beautiful** houses, while **the beggars** were sitting on the **dirty** streets. He flew into **dark** roads, and saw the **white** faces of **starving** children looking out at the **black** streets. He also saw **sad** children looking for some **food**.

So the Swallow flew over _____, and saw _____ men making merry in their _____ houses, while _____ were sitting on the _____ streets. He flew into _____ roads, and saw the _____ faces of _____ children looking out at the _____ streets. He also saw _____ children looking for some _____.



6.4 VOCABULARY

TWO WORLDS IN THE SAME CITY

Read the text and look for the words that describe the world of the rich and the world of the poor people.

THE RICH	THE POOR



6.5 TEMAS TRANSVERSALES

TWO WORLDS IN THE SAME CITY: COLLAGE

Create a collage describing the world of the rich and the world of the poor people. Present your work to the rest of the class.



6.6 TEMAS TRANSVERSALES

SOCIAL JUSTICE: WHAT IS FAIR?

Read these situations and sort them into two categories: those in which they think the student is being treated fairly, and those they think the student is being treated unfairly.

Marta comes to school without having done her homework. The teacher makes her stay indoors at break time to do it. Is this fair to Marta?

Chris doesn't like school, and wants to leave. His parents say he can't leave because he is only ten years old. Is this fair to Chris?

Rose and Tahira have come to live to Spain, and are learning to speak Spanish. Sometimes in school, they speak their home language. The teacher makes them stop, and says they must learn to speak Spanish as everyone in the school. Is this fair to Rose and Tahira?

Students do not behave properly, so the teacher gives them some extra homework. Is this fair to students?

Discuss:

- *What kinds of situations were described as fair? Why?*
- *What kinds of situations were described as unfair? Why?*
- *Were some situations difficult to decide upon? Why?*



6.7 COMMUNICATIVE SKILLS

PLAYING A GAME – CHINESE WHISPERS

Chinese Whispers (also known as Rumors and Broken Telephone) is a parlor game with no real winners or losers, just lots of fun. It needs no special equipment, although one adult or older child will need to organise the teams and start the whisper.

Age: 8+ (as soon as a child can hear and repeat a spoken phrase)

No. of players: As many as possible!

Equipment: None

Time: 10 minutes+

Aim: To be part of the team which repeats a cryptic phrase with the least number of errors.

1. Players are divided into equal teams, with about 6-10 players per team. Players should sit or stand close to each other, but each team should be separated so that they cannot hear each other.
2. The organiser makes up a phrase (preferably something which makes sense but is not easy to guess, and is appropriate for the age of the players) and whispers the same phrase into the ear of the first player on each team. The message is passed on from player to player on each team but it **CANNOT BE REPEATED**. Players must say the message once, as clearly and accurately as possible but should avoid saying it too loudly so the other team cannot overhear.
3. The last player on each team whispers the message to the organiser, who then tells everyone the original phrase and the message after it has passed through each team. It is amazing how much it changes!
4. Points can be allocated to the team which repeats the phrase with the least number of errors, or the game can be simply played for fun.
5. A new phrase is then made up and the game continues as long as the players want to participate.

ESCENA 7**THE DEATH OF THE SWALLOW****THEACHER'S PAGE:****OBJETIVOS:****LENGUAJE**

Aprender las palabras claves de la escena dentro del contexto.

Trabajar el contraste del pasado simple y el presente simple.

Trabajar los sonidos /s/ y /ʃ/

**HABILIDADES COMUNICATIVAS**

Dramatización en el aula: saludos y despedidas.

**CRÍTICA LITERARIA**

Presentar la evolución de los personajes a lo largo del relato.

Trabajar la estructura del cuento: el desenlace.

**TEMAS TRANSVERSALES**

Profundizar en el tema transversal del ciclo de la vida y trabajar valores.

**TEMAS INTERDISCIPLINARES**

Describir las estaciones del año.

TEACHING NOTES:**7. 1 VOCABULARY****CLASSIFY THE WORDS**

Los alumnos clasifican las palabras entre tres grupos semánticos: COLD, DEATH y LOVE.

KEY:

COLD	DEATH	LOVE
<i>Snow, frost, colder and colder</i>	<i>Die, the House of Death, fell down dead</i>	<i>Wouldn't leave, loved, kissed</i>

7.2 PHONICS**PRONUNCIATION: /s/ y /ʃ/**

Los alumnos buscan las palabras que contengan el sonido /s/: *FROST, SNOW, KISSED, PRINCE, SAY.*

A continuación trabajan con una canción y un poema para mejorar la pronunciación de los sonidos /s/ y /ʃ/.

http://www.preschoolexpress.com/music_station02/music_station_2_jul02.shtml

7.3 ELEMENTS OF THE STORY

ESTRUCTURA DEL CUENTO: DESENLACE

El desenlace es la parte final de la historia donde se desvela el mensaje del cuento y se hace el balance de todos los acontecimientos que han ocurrido a lo largo del mismo.

Los alumnos responden a las preguntas que les ofrecemos sobre la parte final del cuento. Con ello pretendemos que vayan tomando conciencia sobre el concepto de desenlace.

7.4 ELEMENTS OF THE STORY

ESTRUCTURA DEL CUENTO: DESENLACE

Lee la introducción del siguiente cuento del mismo autor ("*The Selfish Giant*").

Trabajando en parejas, imagina el final de la historia resolviendo el desenlace del conflicto entre el Gigante y los niños.

7.5 COMMUNICATIVE SKILLS

DRAMATIZACIÓN EN EL AULA.

Dramatiza la escena en la que el Gigante llega a su jardín y encuentra a los niños que están allí sin su permiso.

7.6 ELEMENTS OF THE STORY

ESTRUCTURA DEL CUENTO: COMPARACIÓN DE DESENLACES

Los alumnos leen el desenlace original de la historia de "*The Selfish Giant*" y la comparan en clase con los desenlaces que han imaginado.

7.7 GETTING TO KNOW THE CHARACTER

NOW AND THEN: EVOLUTION OF THE SWALLOW.

A lo largo de la historia uno de los personajes centrales, *the Swallow*, sufre un cambio importante en su actitud ante la vida. A través de las preguntas comprobaremos estos cambios y valoraremos su crecimiento en valores.

7.8 ORAL COMMUNICATION

THE CIRCLE OF LIFE: LISTENING.

Los alumnos escuchan la canción *The Circle of Life* perteneciente a la película *Lion King*, de los estudios Walt Disney, interpretan la canción y memorizan el estribillo.

7.9 ORAL COMMUNICATION

THE CIRCLE OF LIFE: LISTEN AND JOIN

A continuación, los alumnos relacionan las siguientes frases de la canción con los personajes de nuestra historia.

"Find our place in the path..."

"faith and love"

"hope"

"step into the sun"

"You should never take more than you give"

7.10 ORAL COMMUNICATION

FAREWELLS

Organiza con tus alumnos una lluvia de ideas sobre las formas de despedirse.

Aquí te ofrecemos algunas de las expresiones.

<i>Goodbye</i>	<i>Bye</i>
<i>So long</i>	<i>Catch you later</i>
<i>I have to run</i>	<i>I have to be going now</i>
<i>So long</i>	<i>Later dude</i>
<i>Good day</i>	<i>See you again</i>

I hope to see you again

See you later (soon) *Call me*

7.11 INTERDISCIPLINAR STUDIES

SEASONS.

Fill the chart about the seasons of the year. You may use the information given in the stories of Oscar Wilde.

STUDENT'S PAGE

The death of the Swallow.

Then the **snow** came, and after the snow came the **frost**. The poor little Swallow grew **colder** and colder, but he would not leave the Prince, he **loved** him too much.

At last he knew that he was going to die. He flew up to the Prince's shoulder once more **to say him Good-bye**.

"I am glad that you are going to Egypt at last, little Swallow," said the Prince.

"It is not to Egypt that I am going," said the Swallow. "I am going to the House of Death."

And he **kissed** the Happy Prince, and fell down dead at his feet.

KEY WORDS

Snow, frost, colder, loved, to say him Good-bye, kissed

ACTIVITIES

7.1 VOCABULARY



CLASSIFY THE WORDS

Classify the following words into three groups. Explain your decision.

Snow, frost, colder and colder, wouldn't leave, loved, die, the House of Death, fell down dead, kissed

7.2.1 PHONICS



Sing the song.

SAND CASTLE

Jean Warren

Tune: "The Hokey Pokey"

*You put some sand in.
You take some sand out.
You put some sand in
And you shape it all about.*

*You make a sand castle
With towers all around.
That's what it's all about!*

*You put some shells in
You take some shells out.
You put some shells in
And you place them all about.*

*You make a sand castle
With shells all around.
That's what it's all about!*

7.2.2 PHONICS



Read the poem.

Silver

By Walter de la Mare

*Slowly, silently, now the moon
Walks the night in her silver shoon;
This way, and that, she peers, and sees
Silver fruit upon silver trees.¹*

7.3 ELEMENTS OF THE STORY



ESTRUCTURA DEL CUENTO: DESENLACE

Read the text and answer the following questions in small groups:

1. What was the weather like when the Swallow wanted to say “good bye” to the Prince?
2. Was it spring time or winter time?
3. How did the Swallow feel?
4. Why did she feel ill?
5. Why did the Swallow want to stay with the Prince?
6. Is the Swallow finally going to Egypt?
7. Then, where is she going to?



7.4 ELEMENTS OF THE STORY

ESTRUCTURA DEL CUENTO: DESENLACE

Read the beginning of the story and invent the way it finishes.

THE SELFISH GIANT

Every afternoon, as they were coming from school, the children used to go and play in the Giant's garden. It was a large lovely garden, with soft green grass. The children were very happy playing there.

One day the Giant came back. He had been seven years away visiting another giant. When he arrived he saw the children playing in the garden.

"What are you doing here?" he shouted, and the children ran away.

"My own garden is my own garden," said the Giant; "I will allow nobody to play in it." So he built a high wall all round it, and put up a notice-board.

TRESPASSERS

WILL BE

PROSECUTED

He was a very selfish Giant. The poor children had now nowhere to play. "How happy we were there," they said to each other. Then the Spring came, but in the garden of the Selfish Giant it was still winter.

The Snow and the Frost decided to stay there all year round. "Spring has forgotten this garden," they cried, "so we will live here all the year round.

"I cannot understand why the Spring is so late in coming," said the Selfish Giant. But the Spring never came, nor the Summer. The Autumn gave golden fruit to every garden, but to the Giant's garden she gave none. "He is too selfish," the Autumn said.



7.5 COMMUNICATIVE SKILLS

DRAMATIZACIÓN EN EL AULA.

Reread the story of the Selfish Giant and dramatize the scene of the Giant coming to the garden and finding the kids playing in.



7.6 ELEMENTS OF THE STORY

ESTRUCTURA DEL CUENTO: COMPARACIÓN DE DESENLACES

Read the end of the story about the Selfish Giant and compare it with your own.

One morning the Giant heard some lovely music. It was only a little bird singing outside his window, but it seemed to him to be the most beautiful music in the world. He believed that the Spring came at last and jumped out of bed and looked out.

He saw children playing in the garden and sitting on the branches of the trees. The garden started to be full of flowers.

It was a lovely scene, only in one corner it was still winter. There was a little boy trying to climb a tree but he was too tiny. "Climb up! little boy," said the Tree.

And the Giant's heart melted as he looked out. "How selfish I have been!" he said; "now I know why the Spring could not come here. I will put that poor little boy on the top of the tree, and then I will knock down the wall, and my garden shall be the children's playground forever and ever." He was really very sorry for what he had done before.



7.7 GETTING TO KNOW A CHARACTER

NOW AND THEN: EVOLUTION OF THE SWALLOW.

Analyze the evolution of the Swallow throughout the story.

These questions will help you to do it.

Then

1. *How was the Swallow at the beginning of the story?*
 - a) *Did he have a close friend?*
 - b) *Did he take care of someone?*
 - c) *Was he generous?*
2. *Where was he going to fly?*
3. *Why was he going to fly to Egypt?*

Now

1. *How is the Swallow at the end of the story?*
 - a. *Does he have a close friend?*
 - b. *Does he take care of him?*
 - c. *Is he generous? How does he show it?*
2. *Is he going to fly somewhere?*
3. *Why does he want to stay with the Prince?*
4. *Does he love somebody now?*
5. *Does somebody love him?*



7.8 COMMUNICATIVE SKILLS

THE CIRCLE OF LIFE: LISTENING.

Listen and sing.

THE CIRCLE OF LIFE

From the day we arrive on the planet

And blinking, step into the sun

There's more to be seen than can ever be seen

More to do than can ever be done

Some say eat or be eaten

Some say live and let live

But all are agreed as they join the stampede

You should never take more than you give

(Chorus)

In the Circle of Life

It's the wheel of fortune

It's the leap of faith

It's the band of hope

Till we find our place

On the path unwinding

In the Circle, the Circle of Life

Some of us fall by the wayside

And some of us soar to the stars

And some of us sail through our troubles

And some have to live with the scars

There's far too much to take in here

More to find than can ever be found

But the sun rolling high

Through the sapphire sky

Keeps the great and small on the endless round



7.9 COMMUNICATIVE SKILLS

THE CIRCLE OF LIFE: LISTEN AND JOIN

Listen to the song once again and join the following phrases from the song with the characters of the story "The Happy Prince"-

"Find our place in the path..."

"faith and love"

"hope"

"step into the sun"

"You should never take more than you give"



7.10 COMMUNICATIVE SKILLS

FAREWELLS

Brainstorm words and phrases to say "good bye" to someone.

Try to add some more to the list we offer here.

Goodbye

so long

see you later....



7.11 INTERDISCIPLINAR STUDIES

INTERDISCIPLINARY ACTIVITY: SEASONS.

Fill the chart about the seasons of the year. You may use the information given in the stories of Oscar Wilde.

	Spring	Summer	Autumn	Winter
<i>Months</i>				
<i>Holidays</i>				
<i>Clothes</i>				
<i>Weather and Nature</i>				
<i>Activities</i>				

ESCENA 8

THE STATUE OF THE HAPPY PRINCE IS PULLED DOWN AND UP TO THE PARADISE

THEACHER'S PAGE:

OBJETIVOS:



LENGUAJE

Aprender las palabras claves de la escena dentro del contexto.

Trabajar los imperativos.

Trabajar los sonidos /s/ y /ʃ/



HABILIDADES COMUNICATIVAS

Trabajar diferentes registros: formal y coloquial.

Dramatización en el aula: *scolding*: *telling off*.



CRITICA LITERARIA

Trabajar la estructura del cuento: la moraleja.

Presentar nuevos personajes: el alcalde, Dios y los ángeles.



TEMAS INTERDISCIPLINARIAS

Educación para ciudadanía: *community helpers*.



CRECIMIENTO PERSONAL

El valor de las buenas acciones.

El mundo material frente a los valores humanos.

TEACHING NOTES:

8. 1 VOCABULARY

CLASSIFY THE WORDS

*Look for the words and phrases that describe the poor look of the statue of the Happy Prince.
Imagine the picture of the statue and draw it.*

8. 2 VOCABULARY

ANTONYMS

Think of the words with the opposite meaning:

shabby, dead, beautiful, useful, precious, Paradise, praise, beggar, better

Now rewrite the following sentences changing the underlined words by their antonyms.

8.3 PHONICS

PRONUNCIATION: /s/ y /ʃ/

Los alumnos buscan las palabras que contengan el sonido /s/ en la última secuencia.

/s/

streets, stories, suffering, strange and plurals endings Angels, paradise, praise, sing, things, precious.

/ʃ/

Shoulder, shall

A continuación, practican el trabalenguas.

8.4 GETTING TO KNOW A CHARACTER

INTRODUCING THE MAYOR OF THE CITY.

Empezamos realizando una actividad de lluvia de ideas con toda la clase para definir las funciones de un alcalde.

Posibles respuestas:

- To make a city a great place to live
- To take care about the city
- To decide how to spend money on local programs: construction, parks, streets, etc.
- To attend the meetings at the city council
- To help everyone who needs assistance
- To be in charge of the other community services: fire department, police department, street cleaning services, etc.

8.5 ORAL COMMUNICATION

THE MAYOR TALKS.

Una vez que los alumnos tienen vocabulario específico de las funciones del alcalde, queremos que, utilizando el imperativo, representen la escena de la secuencia 9. En esta escena el alcalde expresa en qué lamentable estado se encuentra la estatua.

KEY:

Possible adaptation of Mayor's talk:

- *"Oh dear!*
- *What a mess!*
- *I can't believe my eyes...*
- *How shabby the Prince looks!*
- *And what has happened with his ruby from the sword?*
- *And the emeralds from his eyes? They have also gone!*
- *And where is the gold?*
- *He looks like a beggar!*
- *And a dead bird at his feet!*
- *How disgusting it is!*
- *We have to remove all this rubbish from the square."*

8.6 PERSONAL GROWTH

SCOLDING: THE PUPIL'S WORLD.

El alumno elige y selecciona en los cuadros las expresiones aprendidas de situaciones próximas a su mundo cotidiano. Posteriormente, recrea e interpreta en grupos reducidos las diferentes escenas sugeridas.

8.7 INTERDISCIPLINAR STUDIES

Los alumnos en grupos pequeños investigan en la Red diferentes servicios municipales. Con ayuda del profesor preparan un cartel sobre uno de los servicios y presentan las breves conclusiones al resto de los compañeros.

8.8 PERSONAL GROWTH

THE VALUES OF MODERN SOCIETY: MONEY?

Como vivimos en un mundo material donde el dinero ejerce una gran influencia sobre nuestras vidas, queremos hacer reflexionar a los alumnos sobre los valores verdaderos representados en este cuento por la amistad y el amor a los otros.

Los alumnos leen los proverbios sobre el dinero e interpretan el significado.

- *Money isn't everything.*
- *The best things in life are free.*
- *The rich knows not who is his friend.*
- *The more you get, the more you want.*

Possible answers:

a) Money isn't everything

There are other important things in this world, not just money.

b) The best things in life are free

We don't have to pay for the things that are really valuable, like love, friendship and good health.

c) The rich knows not who is his friend

When you have money, you don't know if people are friendly with you because they like you, or because they like your money. The structure of this saying is difficult. In normal English it would be something like: "Rich people do not know who their friends are."

d) The more you get, the more you want.

People are never satisfied with what they have.

8.9 PERSONAL GROWTH

HUMAN VALUES: FRIENDSHIP

Los alumnos reflexionen sobre el valor de amistad respondiendo a las preguntas.

8.10 COMMUNICATION SKILLS

LOS VALORES HUMANOS: CANCIÓN DEL AMIGO

Escucha la canción de Carole King, "You've got a friend", y escribe las palabras que faltan. A continuación memoriza el estribillo y canta.

8.11 GRAMMAR STRUCTURES

COMMANDS AND EXCLAMATIONS.

Rewrite each sentence, using capital letters and end marks correctly. Then label each as a command or an exclamation.

8.12 ELEMENTS OF THE STORY

TALKING ABOUT THE MORAL OF THE STORY

Los alumnos reflexionan sobre la moraleja de la historia respondiendo a las preguntas.

8.13 PERSONAL GROWTH

GOOD DEEDS BRING GOOD FRIENDS.

Habla con los alumnos sobre las consecuencias de las buenas acciones. Pregunta qué buenas acciones han realizado en las últimas dos semanas. Construye una *mind map* utilizando las ideas de los alumnos.

STUDENT'S PAGE

The statue of the Happy Prince is pulled down.

Early next morning the **Mayor** was walking in square. He looked up at the statue and said: "Dear me! How **shabby** the Happy Prince looks! The ruby has fallen out of his sword, his eyes are gone, and he is no longer golden. He is little better than a beggar! And there is actually a dead bird at his feet!"

So they **pulled down** the statue of the Happy Prince. As he was no longer beautiful, he was **no useful**.

They **melted** the statue, but **the broken lead heart** of the Prince did not melt. So the workers threw it away on a dust-heap where the dead Swallow was also lying.

Up to the Paradise.

"Bring me **the two most precious things** in the city," said **God** to one of His **Angels**, and the Angel brought Him the heart of the Prince and the dead bird.

"You have rightly chosen," said God, "for my garden of **Paradise** this little bird shall **sing** for evermore, and in my city of gold the Happy Prince shall **praise** me."

KEY WORDS:

Mayor, shabby, pulled down, no useful, melted, the broken lead heart, the two most precious things, God, Angels, Paradise, sing, prais

ACTIVITIES

8.1 VOCABULARY*CLASSIFY THE WORDS*

Look for the words and phrases that describe the poor look of the statue of the Happy Prince. Imagine the picture of the statue and draw it.

8.2 VOCABULARY



ANTONYMS

Think of the words with the opposite meaning:

shabby, dead, beautiful, useful, precious, Paradise, praise, beggar, better

Now rewrite the following sentences changing the underlined words by their antonyms:

How shabby the Happy Prince looks!

He is little better than a beggar!

As he was no longer beautiful, he was no useful.

8.3 PHONICS



Compare the sounds /s/ y /ʃ/ and practice the tongue twister.

SHE SELLS SEA SHELLS ON THE SEA SHORE

*She sells seashells by the seashore.
The shells she sells are surely seashells.
So if she sells shells on the seashore,
I'm sure she sells seashore shells.*

8.4 GETTING TO KNOW A CHARACTER



INTRODUCING THE MAYOR OF THE CITY.

Talk about the mayor of your city/village. Brainstorm the responsibilities of the mayor.

Here are some ideas for you:

- To make a city a great place to live
- To attend the meetings at the city council
- To help everyone who needs assistance



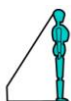
8.5 COMMUNICATIVE SKILLS

THE CIRCLE OF LIFE: LISTEN AND JOIN

THE MAYOR TALKS.

1. Read the following paragraph from the story.
2. In pairs, adapt the Mayor's talk in a more colloquial way for its oral presentation in class. Use some of the following expressions of surprise: "What a mess!", "Oh dear!", "What a surprise!", "Goodness Gracious!", "I can't believe my eyes!", "What a disaster".
3. Present the Mayor's talk in class.

Early next morning the **Mayor** was walking in square. He looked up at the statue and said: "Dear me! How **shabby** the Happy Prince looks! The ruby has fallen out of his sword, his eyes are gone, and he is no longer golden. He is little better than a beggar! And there is actually a dead bird at his feet!"



8.6 PERSONAL GROWTH

SCOLDING: THE PUPIL'S WORLD.

Think of the phrases you would use in the following situations:

Your mum enter your room and find it absolute disaster.

A teacher enters a classroom and find it messy, students are running round the class.



8.7. 1 INTERDISCIPLINAR STUDIES

INTERDISCIPLINARY ACTIVITY: COMMUNITY SERVICES

Investigate about the community services: teachers, mayors, firefighter, librarians, policemen, doctors, veterinarians, etc.

You may use the following webpages:

<http://teacher.scholastic.com/commclub/>

<http://bensguide.gpo.gov/k-2/neighborhood/>

http://kidshealth.org/kid/feel_better/

8.7. 2 INTERDISCIPLINAR STUDIES



INTERDISCIPLINARY ACTIVITY: COMMUNITY SERVICES

Choose one of the community services, fill in the worksheet and make a poster about it.

Worksheet

Name of your community helper: _____

List three new facts about your community helper. Remember to us complete sentences.

1. _____

2. _____

3. _____

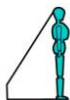
8.8 PERSONAL GROWTH



THE VALUES OF MODERN SOCIETY: MONEY? Read the following proverbs and discuss their meanings.

- *Money isn't everything.*
- *The best things in life are free.*
- *The rich knows not who is his friend.*
- *The more you get, the more you want.*

8.9 PERSONAL GROWTH



HUMAN VALUES: FRIENDSHIP

Answer the questions:

1. *Have you any friends in real life? (not in the Net?)*
2. *How many friends do you have? There is a Russian proverb that says: "Don't have 100 rubles (Russian money), but have 100 friends."*
3. *Do you agree? One should have a lot of friends or just a few?*
4. *Do you think having money is more important than having things (video games, computer, mobile phones, etc.)?*
5. *Lee esta cita de la Biblia y reflexiona:*

"A faithful friend is a strong defense: and he who has found one has found a treasure." Bible

Do you agree? Do you prefer having things to having friends?



8.10 (A) COMMUNICATIVE SKILLS

LOS VALORES HUMANOS: CANCIÓN DEL AMIGO

Listen to the song and fill the gaps.

You've Got A Friend de Carole King

*When you're down and troubled
And you need some _____ care
And nothing, nothing is going right
Close your _____ and think of me
And soon I will be there
To brighten up even your darkest _____*

[Chorus]

**You just call out my _____
And you know wherever I am
I'll come running to see you _____
_____, spring, summer or fall
All you have to do is call
And I'll be there
You've got a _____**

If the _____ above you
Grows dark and full of _____
And that old north wind begins to blow
Keep your head _____
And call my _____ out loud
Soon you'll hear me knocking at your _____

[Chorus]

Ain't it good to know that you've got a _____?
When people can be so cold
They'll hurt you, and _____ you
And take your soul if you let them
Oh, but don't you let them

[Chorus]



8.10 (B) COMMUNICATIVE SKILLS

LOS VALORES HUMANOS: CANCIÓN DEL AMIGO

Vuelve escuchar la canción de Carole King "You've got a friend" y memoriza el estribillo.

You	just	call	out	my	name
And	you	know	wherever	I	am
I'll	come	running	to	see	you
Winter,		spring,	summer	or	fall
All	you	have	to	do	is
And		I'll		be	there
You've got a friend					



8.11 GRAMMAR STRUCTURES

COMMANDS AND EXCLAMATIONS.

Rewrite each sentence, using capital letters and end marks correctly. Then label each as a command or an exclamation.

1. give the notebook to peter
2. what a great friend he is
3. how excited i am to listen this new song
4. let my little sister read
5. oops, i lost the book
6. help me find it
7. search in the living room
8. wow, it is a mess in here
9. hurray, here it is
10. look at the pretty cover



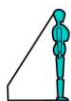
8.12 ELEMENTS OF THE STORY

TALKING ABOUT THE MORAL OF THE STORY

Answer the following questions in the classroom:

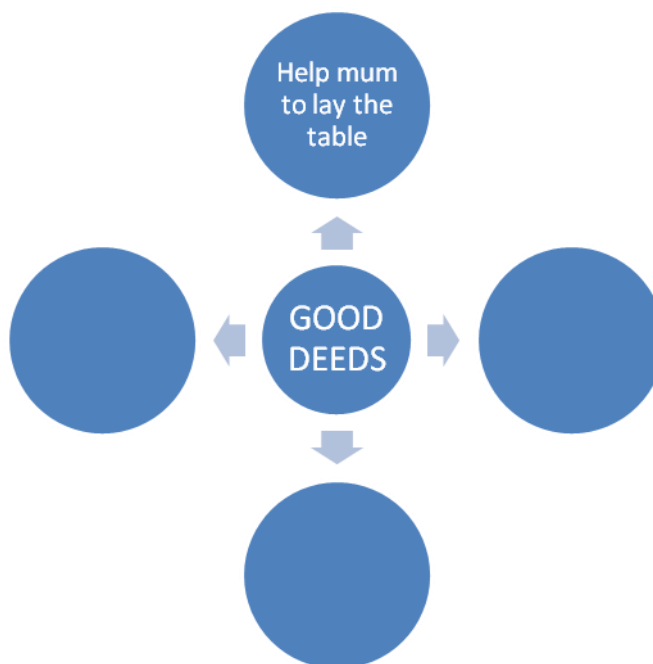
- Mention the characters of this scene.
- Where do they live?
- What did God ask the Angel to do for him?
- What did they finally bring?
- What will the little bird do on the Paradise?
- What will the Happy Prince do on the Paradise?
- Why have they chosen the heart of the Happy Prince and the dead bird? Give three reasons.

8.13 PERSONAL GROWTH



GOOD DEEDS BRING GOOD FRIENDS.

Bild a mind map talking about your good deeds. Do good deeds bring good friends?



ASSESSMENT

OBJETIVOS:



HABILIDADES COMUNICATIVAS

Relatar la historia y personalizarla



CRÍTICA LITERARIA

Trabajar la estructura de cuento.



CRECIMIENTO PERSONAL

Aplicar la historia a uno mismo y a la vida cotidiana

TEACHING NOTES:

ACTIVIDADES PARA LA CONSOLIDACIÓN GENERAL DE LAS PARTES FUNDAMENTALES DE LOS RELATOS Y CLASIFICACIÓN DE PERSONAJES

9.1 LOS ELEMENTOS THE HISTORIA

9.1.1 ELEMENTS OF THE STORY

Cuenta a los alumnos que todas las historias están construidas con los mismos elementos; por ello, pasamos a identificar dichos elementos.

CHARACTERS: MAIN AND SECONDARY

CONTEXT: TIME AND SETTING

PROBLEM

SOLUTION

TAKE-AWAY

9.1.2. SING A SONG "STORY ELEMENTS"

Los alumnos aprenden la canción "Story Elements".

<http://www.havefunteaching.com/songs-for-kids/reading/story-elements-song>

9.1.3 IDENTIFYING THE ELEMENTS OF THE HAPPY PRINCE

Utilizando el siguiente *mind map* los alumnos identifican los elementos claves de las historia de *The Happy Prince*.

9.2 RELATANDO LA HISTORIA DEL PRINCIPE FELIZ

9.2.1 RETELLING THE STORY

Relata la historia con la ayuda del mapa conceptual de la historia.

9.2.2 WATCH THE STORY

Se visualiza una película sin sonido basada en el cuento *The Happy Prince*, mientras tanto el profesor relata la historia congelando la imagen de vez en cuando para comprobar que los alumnos han asimilado la historia con los detalles incluidos.

<http://www.youtube.com/watch?v=Ixd9gPjiN4s>

9.2.3 QUIZ GAME.

Trabajando en pequeños grupos de 5 o 6 alumnos, éstos realizarán la actividad de *QUIZ GAME* contestando a las siguientes preguntas sobre el relato. Gana el grupo con mayor puntuación.

9.3 HISTORIAS BASADAS EN LA EXPERIENCIA DEL ALUMNO

9.3.1 DESCRIBE YOURSELF.

WHAT A CHARACTER!

Los alumnos construyen una descripción de sí mismos.

9.3.2 CREATE YOUR OWN STORY.

Ahora crea tu propia historia partiendo del personaje.

9.3.3 DRAMATIZE YOUR STORY.

Una vez han desarrollado su pequeña propia historia, solos o en parejas, se elige el mejor cuento y se interpreta en el aula con otros compañeros del grupo. Se les aconseja que utilicen mímica y que elaboren primero un minidiálogo para cada escena.

9.3.4 EVALUATING A BOOK: INICIATING TO LITERARY CRITICISM

Con esta actividad pretendemos que los alumnos reflexionen y valoren el cuento literario, en concreto la obra de Oscar Wilde y su mensaje de valores solidarios.

9.3.5 USING KEY WORDS TO RETELL THE STORY.

Los alumnos escriben 15 palabras claves para reconstruir la historia y poder contarla a los compañeros de su grupo de trabajo. Una vez la pirámide está completa practica el relato, utilizando las palabras elegidas.

9.3.6 CROSS-CURRICULUM KNOWLEDGE CONSOLIDATION

Los alumnos escriben por lo menos dos cosas que han aprendido sobre los siguientes temas: migración de pájaros, Egipto, servicios de la comunidad.

ACTIVITES

9.1.1. ELEMENTS OF THE STORY

Characters: Who is in the story?

Main characters

Secondary characters:

- *Villians: Block the main character from reaching goals.*
- *Allies: Assist the main character in reaching goals.*
- *Mentors: Wise characters that help the main character.*
- *Jokers: Lighten things up! Often the main character's best friend is a joker.*

Context:

Setting/Place: Where does the story take place?

Time: When does the story happen?

Problem: What is it that one or more characters want to do or want to happen by the end of the story?

Solution: What happens in the story that helps the characters solve the problem?

Take-away: What is the moral of the story?

9.1.2. SING A SONG "STORY ELEMENTS"

Story Elements Song Lyrics

*There's a character in every plot
Who has a problem and just wants it to stop
You want to know how the conflict is solved?
Well, read and watch it resolve (the resolution)
Read and watch it resolve*

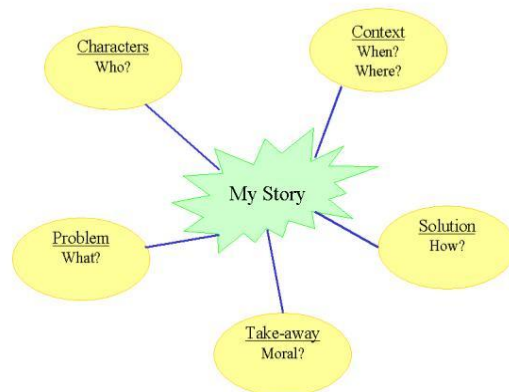
C – Character

P – Problem

R – Resolution

9.1.3 IDENTIFYING THE ELEMENTS OF THE HAPPY PRINCE

Identify the basic elements of the story using the following mind map.



9.2.1 RETELLING THE STORY

Retell the story of the Happy Prince using the following story map.

Author: _____

<u>CHARACTERS:</u> Who is the main character?
<u>SETTING:</u> Where does the story takes place?
<u>PROBLEM:</u> What is the problem? What does the character want? What is his goal?
<u>SOLUTION:</u> What does the character do to solve the problem?
1st micro story:
2nd micro story:
3rd micro story:
<u>MORAL:</u> How does the story end?

9.2.2 WATCH THE STORY

Watch the video story of the Happy Prince. Your teacher will freeze the image from time to time. Be ready to comment the images.

9.2.3 QUIZ GAME.

Answer the questions of the quiz game working in small groups.

- What kind of bird appears in the story?
- Where did the Happy Prince live when he was a human?
- What is the Happy Prince's heart made of?
- Why doesn't the little Swallow follow his colleagues?
- Who was the Swallow in love with when the other birds left for Egypt?

- What is the poor boy from the first micro story asking for when he is in bed?
- How does the Happy Prince convince the Swallow to stay with him?
- Which precious stones does the statue of the Happy Prince have?
- What does the Swallow give to the ill boy's mother?
- Which country does the Swallow want to go to?
- What is the second favour the Happy Prince asks the Swallow for?
- Why is the match-girl crying for?
- Why is the Happy Prince's statue pulled down?
- Who orders to put down the statue?
- Why is the statue pulled down?
- What does the angel bring to God?

9.3.1 DESCRIBE YOURSELF.

WHAT A CHARACTER!

OUTSIDE

INSIDE

<p>DESCRIBE HOW YOU LOOK LIKE.</p>	<p>DESCRIBE WHAT YOU FEEL WHEN:</p> <p>You are at a party _____.</p> <p>You are in an English classroom _____.</p> <p>_____.</p> <p>You have a lot of homework to do _____.</p> <p>_____.</p>
<p>DESCRIBE WHAT YOU ARE WEARING.</p>	<p>TELL TWO THINGS THAT YOU LIKE DOING AT YOUR FREE TIME AND TWO THINGS THAT YOU DON'T. EXPLAIN WHY.</p> <p>I like _____ because _____.</p> <p>I like _____ because _____.</p> <p>I don't like _____ because _____.</p> <p>I don't like _____ because _____.</p>

9.3.2 CREATE YOUR OWN STORY.

Ahora crea tu propia historia partiendo del personaje.

The main character	
Physical appearance Personality	How does he look like? What kind of person he is? Give 3 characteristics of his personality.
Problem Need	What kind of problem does he have? Does he have any need?
Solutions	Can he solve the problem on his own? Does he need any help?
Difficulties	What are the difficulties he finds on his way to solve it?
The secondary characters: friends and enemies	
Friends	Villians: Block the main character from reaching goals.
Enemies	Allies: Assist the main character in reaching goals. Mentors: Wise characters that help the main character. Jokers: Lighten things up! Often the main character's best friend is a joker.

9.3.3 DRAMATIZE YOUR STORY.

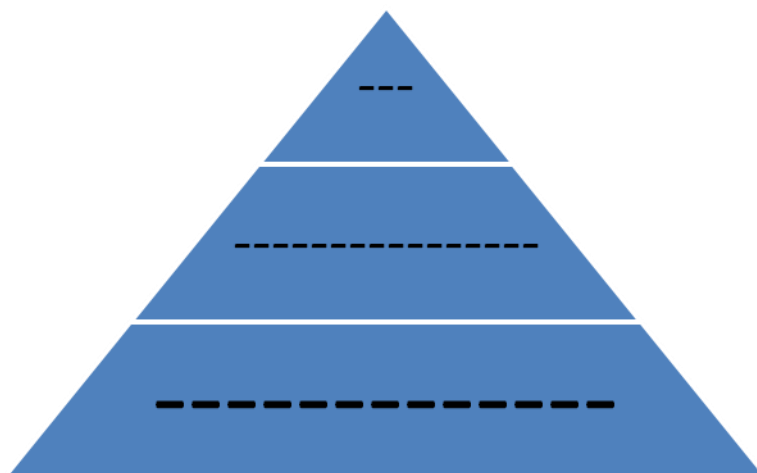
Choose the story you like best and act it in the classroom.

9.3.4 EVALUATING A BOOK: INICIATING TO LITERARY CRITICISM

Why do you think the author wrote this book? What is the author trying to tell us?	What did the author need to know in order to write this book?
What makes this book different from other books you have read? Why is it special and worth reading?	How could you use the information in this book? Who should read this book? Would you recommend it to a friend? Why or why not?
What other information or event could the author had added to this book?	What other illustrations or photos would you add to this book?

9.3.5 USING KEY WORDS TO RETELL THE STORY

Fill the pyramid with 15 most important words from the book and use them to retell the story.



9.3.6 CROSS-CURRICULUM KNOWLEDGE CONSOLIDATION

Write 2 new facts that you have learned about this topic.

- Bird migration
- Egypt
- Community helpers

RECURSOS EN INTERNET:

1. INTERACTIVES: ELEMENTS OF THE STORY

<http://www.learner.org/interactives/story/about.html> [consultado el 6 de abril 2012]

Elements of a Story es una página interactiva donde los alumnos podrán reforzar lo aprendido sobre los elementos de la historia aplicados al cuento de *La Cenicienta*. Los alumnos podrán practicar actividades, tales como: clasificar acontecimientos, seleccionar ubicaciones, describir personajes, ordenar el relato, definir las dificultades, etc.

2. DRAMATIZING

<http://www.kidsinco.com/fairy-tales/parts-of-a-story/> [consultado el 6 de abril 2012]

Kidsinco, página web de apoyo escolar, que ofrece cuentos tradicionales, tales como *Blancanieves*, *Cenicienta*, *Los tres cerditos*, etc. con la finalidad de que los alumnos puedan llevar el cuento al aula en forma de dramatización. Cuenta con los guiones adaptados a niños y resalta los elementos de la historia como base para memorización.

3. FINISH UP THE STORY.

<http://www.stuartstories.com/activities/finishme.html> [consultado el 6 de abril 2012]

La página web mencionada arriba ofrece una selección de inicios de cuentos que los alumnos deben terminar en grupos desarrollando así su creatividad y motivación.

4. EXTRA MATERIAL FOR TEACHERS.

<http://www.teachervision.fen.com/skill-builder/reading-comprehension/48783.html#ixzz1TtLA0zh2> [consultado el 6 de abril 2012]

En esta página el profesor encontrará recursos didácticos para la planificación y desarrollo de relatos y cuentos en sus clases: gráficos, temarios, temas transversales, lecturas, etc.

6.3 MANUAL DEL ALUMNO

LA HISTORIA DE THE HAPPY PRINCE

1. Introduction

High above the city, on a column, stood the statue of the happy Prince. He was covered all over with thin leaves of gold, for eyes he had two bright sapphires and a large red ruby shown on his sword.

He was very much admired indeed by everyone in the town.

2. The story of the swallow

One night a little **Swallow** flew over the city. His friends had gone away to **Egypt** six weeks before, but he stayed behind, as he was in love with the most beautiful Reed. He had met her early in the spring, and her beauty had attracted him so much that he could not stop talking to her.

When the autumn came, all the other birds **flew away**. Then the swallow **felt lonely**, and began to get tired of his lady-love.

"Will you come away with me?" he asked finally to her, but the Reed shook her head, she was so attached to her home.

So the swallow left the Reed and went off to the Pyramids.

3. The swallow met the Happy Prince

All day long he flew, and at night-time he arrived at the city. He was looking for a place **to have a rest**, when he saw a statue of the Happy Prince.

"I will put up there," he cried; "it is a **fine position**, with a plenty of fresh air." So he sat down just between the feet of the Happy Prince.

But just as he was putting his head under his wing a large **drop of water** fell on him. Then another drop fell. He was about to fly away, when a third drop fell, and he looked up and saw... Ah! What did he see?

The **eyes** of the Happy Prince were **filled with tears**, and tears were running down his golden cheeks.

"Who are you?" he said.

"I am the Happy Prince".

"Why are you crying then?" asked the Swallow.

"When I was alive and had **a human heart**," answered the statue, "I did not know what tears were, as I lived in the palace of Sans-Souci, where **sorrow** is not allowed to enter. My courtiers called me the Happy Prince, and I was really happy. So I lived, and so I died. And now that I am dead they have set me up here so high that I can see all the ugliness and all the **misery** of the city. And though my heart is made of lead, I cannot stop crying".

4. The swallow becomes the messenger of the Happy Prince.

"Far away", continued the statue, "in a little street, there is a **poor house**. Inside a woman is seated at a table. Her face is thin and worn. In a bed in the corner of the room her little boy is **lying ill**. He has fever, and he is asking for oranges. His mother has nothing to give him but river water, so he is crying."

"Swallow, Swallow, little Swallow, will not you bring her the ruby out of sword? My feet are fastened and I cannot move."

"I am **waited for in Egypt**," said the Swallow. "My friends are flying up and down the Nile, and soon they will go to sleep in the tomb of the great King."

"Swallow, Swallow, little Swallow", said the prince, "will you not stay with me for one night, and be my **messenger**? The boy is so thirsty, and the mother is so sad."

The Happy prince looked so sad that the little Swallow **felt sorry** for him.

"It is very cold here," he said, "but I will stay with you for one night, and be your messenger."

So the Swallow **picked out the** great **ruby** from the prince's sword, and took it to the poor women's house.

Then the Swallow flew back to the Happy Prince, and told him what he had done. "It is curious," he remarked, "but I feel quite warm now, although it is so cold."

"That is because you have done **a good action**," said the Prince.

5. The Swallows stays for another night.

When a new day broke the Swallow was certain to go to Egypt. But the Happy Prince **asked** him **again** to stay for another night:

"Swallow, Swallow, little Swallow", said the prince, "will you **stay** with me one night **longer**?"

"I am waited for in Egypt," said the Swallow. "Tomorrow my friends will fly up to the Second Catarat."

"Swallow, Swallow, little Swallow", said the Prince, "far away across the city I see a young man. He is trying to finish a play for the Director of the Theatre, but he is too cold to write any more. There is no fire in his house, and hunger has made him faint."

"I will stay with you one night longer," said the Swallow, who really had **a good heart**. "Shall I take him another ruby?"

"I have no ruby now," said the prince, "my eyes are all that I have left. They are made of **rare sapphires** brought from India. Take out one of them and bring it to him. He will sell it to the jeweler, and buy food and firewood, and finish his play."

So the Swallow plucked out the Prince's eye, and flew away to the **student's house**.

6. The swallow stays with the Prince.

The next day the Swallow came to the Prince **to say** him **good-bye**. But the Prince **asked** her **again** to stay just for one night **longer**.

"It is a **winter**," answered the Swallow, "and the chill snow will soon be here. In Egypt the sun is warm on the green **palm-trees**, and the **crocodiles** lie in the mud. My companions are building a nest in the temple of Baalbec. Dear Prince, **I must leave you**, but I will never forget you, and next spring I will bring you back two beautiful jewels."

"In the square below," said the Happy Prince, "there stands a little **match-girl**. Her matches fell down in the mud, and they are all spoiled. Her father will beat her if she does not bring home some money. Take out my other eye, and give it to her, so her father will not beat her."

"I will stay with you one night longer," said the Swallow, "but I cannot take out your eye. You would be quite **blind** then."

"Swallow, Swallow, little Swallow," said the Prince, "do as I command you."

So the Swallow plucked out the Prince's eye and brought to the girl. Then the Swallow came back to the Prince. "You are blind now," he said "so I will stay with you **always**."

7. The Swallow flew over the city to see the Misery.

All the next day he sat on **the Prince's shoulder**, and **told** him **stories** of what he had seen in strange lands.

"Dear little Swallow," said the Prince, "you tell me of **marvelous things**, but more marvelous than anything is **the suffering** of men and of women. There is no Mystery greater than Misery. **Fly over** my city, little Swallow, and tell me what you see there."

So the Swallow flew over the great city, and saw **the rich men** making merry in their beautiful houses, while the beggars were sitting on the streets. He also saw hungry children looking for some food, and two boys lying in one's another's arms trying to keep themselves warm.

Then he flew back and told the Prince what he had seen.

"I am covered with **fine gold**," said the Prince, "you must take it off, leaf by leaf, and give it to my poor."

So the Swallow picked all the gold off, till the Happy Prince looked dull and grey. Leaf after leaf of the fine gold he brought it to **the poor**, so the children's faces looked happier now.

8. The death of the Swallow.

Then the **snow** came, and after the snow came the **frost**. The poor little Swallow grew **colder** and colder, but he would not leave the Prince, he **loved** him too much.

At last he knew that he was going to die. He flew up to the Prince's shoulder once more **to say him Good-bye**.

"I am glad that you are going to Egypt at last, little Swallow," said the Prince.

"It is not to Egypt that I am going," said the Swallow. "I am going to the House of Death."

And he **kissed** the Happy Prince, and fell down dead at his feet.

9. The statue of the Happy Prince is pulled down.

Early next morning the **Mayor** was walking in square. He looked up at the statue and said: "Dear me! How **shabby** the Happy Prince looks! The ruby has fallen out of his sword, his eyes are gone, and he is no longer golden. He is little better than a beggar! And there is actually a dead bird at his feet!"

So they **pulled down** the statue of the Happy Prince. As he was no longer beautiful, he was **no useful**.

They **melted** the statue, but **the broken lead heart** of the Prince did not melt. So the workers threw it away on a dust-heap where the dead Swallow was also lying.

10. Up to the Paradise.

"Bring me **the two most precious things** in the city," said **God** to one of His **Angels**, and the Angel brought Him the heart of the Prince and the dead bird.

"You have rightly chosen," said God, "for my garden of **Paradise** this little bird shall **sing** for evermore, and in my city of gold the Happy Prince shall **praise** me."

6.4 SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

La política de la Comunidad de Madrid claramente apuesta por los colegios bilingües. Existe una falta de material que esté orientado hacia necesidades del profesorado que imparte clases de inglés en el último ciclo de Primaria Bilingüe. El bilingüismo se enfoca hoy en día a través del *content-based approach*. El uso de los cuentos facilita a los niños el aprendizaje en una situación real, en un entorno conocido y controlado por ellos. De esta forma, el aprendizaje basado en el contenido a través de los cuentos se asimila al de su lengua materna.

Muchas veces observamos que al joven profesorado le falta la experiencia en la didáctica de la enseñanza. Esta propuesta enseña de forma clara y extensa la metodología del trabajo con cuentos. Pero también es una modo de introducir a los niños en la cultura y las realidades del mundo anglosajón, ya que contiene infinidad de posibilidades de acercarlos al idioma y cultura inglesa a través de las actividades lúdicas.

Se trabajan múltiples habilidades, relacionadas con el desarrollo del lenguaje, pero también habilidades sociales, comunicativas, interdisciplinarias, literarias, desarrollo personal, etc.

Al aplicar la Unidad Didáctica propuesta en el cuento *The Happy Prince* pretendemos que la trayectoria que los alumnos recorren vaya desde la comprensión de los hechos relatados en la narración hasta su aplicación en las destrezas orales y escritas.

Este tipo de enseñanza trabaja aspectos vitales en el crecimiento personal del alumno y de su proyección futura, que de algún modo no se produce en el aula de idiomas convencionales.

Este proceso pretende trazar la trayectoria siguiente:

1.- Comprender qué sucede a los personajes en el cuento.

Los alumnos toman conciencia y asimilan todos los elementos descritos en el relato: aves migratorias; descripción del entorno y de los personajes; el punto de vista del príncipe desde que es estatua; descripción de Egipto; condiciones en las que viven los habitantes de la ciudad; localización del conflicto, etc.

2.- Exploración interpretativa.

Será preciso que los alumnos comiencen a interpretar la información que ofrece el cuento, así como las nuevas ideas y los puntos de vista distintos. Asimismo, evalúan y aprenden a entender los modelos que van recogiendo a medida que el texto avanza: aprendizaje por medio de la indagación; planteamiento de

preguntas y respuestas; estudio de la estructura del relato; profundizar en temas transversales; expresiones en el nuevo idioma; estructuras y vocabulario nuevo; practicar habilidades comunicativas que ayudan al alumno a salir del aislamiento en los inicios de un aprendizaje de un idioma que desconoce y les enfrentan a posibles situaciones en su vida.

3.- Crítica literaria.

Los alumnos se plantean las diferentes posturas críticas conforme avanza el texto, puesto que van apareciendo y ampliándose los detalles y las ideas relativos al tema del relato: aceptar su lugar en el mundo a medida que se plantean los problemas que surgen en el cuento y la forma con que los personajes resuelven sus conflictos; el aula como logro de proyección personal, de planteamiento de valores y análisis de elementos que componen una historia (tanto la historia del cuento como la personal); constantes comparativas del yo personal del alumno frente al personaje del relato; laboratorio de nuevas experiencias para la vida.

4.- Nuevos conocimientos adquiridos

Los alumnos desarrollan sus propios datos y comprenden y adquieren nuevos conocimientos. Ahora son partícipes plenos dentro de la comunidad activa en la que viven. Son capaces de comunicar su nuevo y singular conocimiento oral y escrito, o bien a través de una sensibilidad de los problemas sociales de su entorno: conocimiento del otro y de otra realidad; capacidad de empatía con el otro; saber formular y solicitar ayuda; reconocimiento de los que ayudan a la sociedad; capacidad de observación; relatar un acontecimiento analizando y ordenando los elementos; relatar, reformular y reproducir y adaptar el conocimiento aprendido a la realidad personal; coaprendizaje.

5.- Conocimiento adquirido y aplicado

Los alumnos tienen en este estadio autonomía en el proceso de aprendizaje y son capaces de trabajar con un nuevo texto con todos los elementos de observación y análisis aprendidos, al tiempo que disfrutan de la lectura de un texto literario de otra cultura: aprendizaje autónomo, autoevaluación y coevaluación.

PARTE V: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

7.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta tesis se ha pretendido destacar la importancia y enorme utilidad que la aplicación de la literatura, y en particular el recurso al cuento literario o tradicional, tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos explicado desde un punto de vista teórico pero también práctico, mediante encuestas realizadas con futuros docentes e historias de vida con un grupo seleccionado de ellos, el beneficio de la pedagogía del *storytelling* como herramienta básica en la enseñanza del inglés, que es el idioma en el que hemos centrado esta investigación. Y, finalmente, lo hemos querido explicitar a través del cuento de Oscar Wilde, *The Happy Prince*, como Unidad Didáctica, a fin de que los alumnos a los que dirigimos este trabajo –Enseñanza Primaria, de edades comprendidas entre 12 y 13 años- adquieran la comprensión de los hechos relatados y su aplicación en las destrezas orales y escritas. Los cuentos de Wilde superan las fronteras de la edad. Tal como observa el propio escritor de origen irlandés en una de sus cartas dirigidas a George Herbert Kersley, sus relatos "*are meant partly for children, and partially for those who have kept the childlike faculties of wonder and joy, and who find in simplicity a subtle of strangeness*" [están destinados, en parte, para niños y, también, para aquellos que encuentran en la simplicidad una refinada rareza].

Sostenemos que la literatura ofrece y aporta notables oportunidades para el aprendizaje del inglés de una forma sistemática e integrada. La narración sobre la que hemos elaborado esta tesis es un ejemplo de cuento literario auténtico. La Unidad Didáctica centrada en el relato gira en torno a actividades sobre la vida dentro y fuera de la escuela. Hemos encontrado en los cuentos tradicionales y cuentos literarios una herramienta con la que la inmersión en una historia determinada se produce rápidamente en el niño y el relato nos ofrece miles de modelos situacionales con una extraordinaria oportunidad de desarrollo en diferentes ámbitos. Cuando trabaja con el cuento, el maestro dispone de un laboratorio de pruebas donde el menor puede participar jugando e imaginando situaciones. Emplea la pedagogía del *storytelling*, que va más allá en el campo educativo y de la formación infantil. Esta metodología ocasiona una serie de aprendizajes que parten de una intención comunicativa concreta. El uso de los

cuentos en el segundo idioma (L2) motiva al alumno a entender el mensaje, reaccionar a su contenido y perfeccionar su competencia en ese código lingüístico.

La justificación científica en el aprendizaje de una lengua implica abrir ante los niños un mundo de amplios conocimientos y experiencias sobre realidades distintas a las de su entorno. El uso de la lengua ha de servirles de comunicación y representación. A través de la lectura de ciertos textos de la sabiduría popular, presentada por los maestros, los pequeños comenzarán a recibir la construcción social del sentido. El texto literario es una búsqueda de significado y de exposición accesible, que le ayuda a ampliar la visión, a iniciar una capacidad crítica, y a despertar una conciencia de pertenencia a una tradición y una cultura. Aunque cada cultura posee su propio caudal de cuentos, la forma de contarlos sigue unas mismas formas fijas, definidas en su estructura interna. Comparten los cuentos de alrededor del mundo unos valores clave de personalidad (bondad/maldad, astucia, valor, compañerismo, amistad, audacia, perseverancia, honor, respeto, prudencia, amor, terror u obediencia), que los hacen universales y ofrecen al alumno un contexto común ritualizado del que se siente parte. Los niños no necesitarán conocer completamente la lengua en la que escuchan el cuento para comprender lo que sucede. Se identificarán con la narración; ésta será para ellos el estímulo que encenderá su imaginación y su afán de comunicación.

Los alumnos se aproximan al cuento como fuente de placer, de juego, de diversión; es un lugar donde explayar la fantasía y recoger información. El cuento en clase será una actividad divertida e interesante en la que participar, aunque sea narrado en una lengua distinta a la suya. La variable menos importante de la historia en la que van a sumergirse será la lengua de exposición. El factor motivador es el resto.

Acercar a los alumnos al mundo de la literatura no resulta sencillo, como bien saben los propios enseñantes. Supone introducirles en un lugar donde deben aprender a ser autónomos, de lo contrario habrá quienes dejen de leer un cuento en cuanto abandonen la escuela. *Reading-meaning* (leer-con-significado) es el término en el que hacemos hincapié en las clases con futuros profesores de lenguas, a fin de que cuando elijan un texto de lectura como método de trabajo, piensen que leer sin obtener un significado no es leer.

Lo que deseamos es llevar al alumno a un aprendizaje autónomo y motivador para que sea capaz de seguir su proceso más allá de la formación académica o reglada. Si enseñamos un segundo idioma de un modo concreto con textos literarios o relatos de tradición oral y transmitimos la cultura e identidades propias que estos textos nos ofrecen, el alumno irá más allá de los contenidos léxico-gramaticales; trabajará el idioma desde la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha; aspirará a trabajar los contenidos a través de tareas significativas y situaciones, y será responsable de su propio proceso de trabajo y aprendizaje.

El gran desafío para quien relata un cuento es mantener la atención del que escucha, hacerle sentir parte de la historia y conseguir implicarle en ella. Las historias pueden desarrollar y potenciar la personalidad y la individualidad del alumno, son situaciones ficticias, pero, más adelante, podrá proyectarlas y aplicarlas en la vida. Son "laboratorios", por ello deberán tener una parte comunicativa real al ser ensayos de otras situaciones futuras, donde los personajes serán entonces los mismos alumnos viviendo sus realidades personales. La repetición será un proceso de vital importancia para la motivación del alumno que sólo el cuento puede aportar sin cansar. Todavía existen muchos libros de texto de inglés basados en los objetivos gramaticales donde las enseñanzas -vocabulario y gramática- acaban en cada lección porque la finalidad era ésa precisamente, es decir, listas de nuevas palabras, objetivos gramaticales, y cuando los objetivos ya han sido trabajados se comienza una nueva lección con objetivos y temas nuevos. Este sistema crea una tremenda frustración al alumno pues ve que, después de un esfuerzo básicamente de memorización, no vuelve a utilizar lo aprendido.

Por ello, proponemos abandonar el esquema lineal de aprendizaje y pasamos a la espiral donde el niño va ampliando sus conocimientos a medida que va utilizándolos, es decir, reforzándolos. El núcleo inicial de la espiral será siempre el mismo (vocabulario elemental, situaciones comunicativas básicas y presentación). Sin embargo, al ir ampliando el cuento con los años o el curso, los conocimientos adquiridos le servirán de referencia para la comprensión de la ampliación de la historia. Serán asideros donde agarrarse, recursos lingüísticos para poder construir nuevos asideros, para que al iniciar una actividad comunicativa o gramatical no se haga desde el desconocimiento absoluto. Cuando contamos cuentos empezamos siempre desde el principio, se recuerda con diversión lo ya escuchado y, cada vez que se vuelve a contar (a recordar), se va enriqueciendo el relato.

El alumno de Enseñanza Primaria está familiarizado con los cuentos populares en su propia lengua y con las rutinas propias de escuchar y contar relatos. Por eso, el modelo propuesto le será útil para acercarse a la cultura del país de la lengua meta (L2) ya que el conocimiento previo de los cuentos en su propio idioma facilita el entendimiento y favorece su atención. Los cuentos permiten asimismo enlazar con campos cognitivos ya adquiridos que el alumnado posee a partir de sus experiencias de aprendizaje de la primera lengua y que puede transferir sin grandes esfuerzos a la segunda. Uno de los valores del cuento es que la tensión narrativa genera interés y la brevedad impide el cansancio y el aburrimiento. El primer acercamiento para trabajar con cuentos sería primeramente identificar los personajes que aparecen en el texto incluyendo los rasgos físicos y el carácter (quién y cómo).

Con ayuda de las ilustraciones se identifican también sus ocupaciones y acciones; y pasamos luego a saber qué ocurre si introducimos a grandes rasgos la historia con mímica y aporte visual. Buscamos con participación del grupo y utilizando la técnica

de la anticipación el dónde, el cuándo y el por qué. Trabajamos los diálogos, las descripciones, las preguntas, las adivinaciones, el clímax. Aclaramos todos los detalles de la historia, repetimos, hacemos repetir hasta que ellos la puedan reconocer, señalando con el dedo la escena para primar el contenido sobre la forma, la comunicación sobre la interlengua. Descubrimos la moraleja que encierra el cuento. Volveremos a leerlo en parejas, en grupos, en clase. Representaremos la historia o lo haremos sólo con algunas escenas. Sin embargo, este esquema no es suficiente para desarrollar una metodología lingüística, ordenada y progresiva a la hora de desarrollar contenidos gramaticales, léxicos, etc. Todo ello requiere también de la selección de un material didáctico adecuado y un método a seguir por los ejercicios o actividades.

Resulta evidente que la literatura, y los cuentos tradicionales y literarios concretamente, ofrecen un enorme poder en el aprendizaje de una segunda lengua. Los alumnos la aprenden prácticamente igual a como hicieron con su lengua materna, sin distinguir entre jugar y aprender. Los textos literarios descubren un mundo lleno de personajes, sentimientos, tradiciones y costumbres mediante los cuales el niño tiene la posibilidad de conocer el entorno que le rodea. Véase a este respecto el potencial aprovechamiento que se puede derivar de la serie de secuencias sacadas del texto de *The Happy Prince*, que se exponen en el capítulo VI y último de esta tesis, al aplicar la Unidad Didáctica propuesta. El alumno toma conciencia y asimila todos los elementos descritos en el relato; comienza a interpretar la información que ofrece el cuento; se plantea las diferentes posturas críticas conforme avanza el texto; desarrolla sus propios datos y adquiere nuevos conocimientos, y, finalmente, tiene autonomía en el proceso de aprendizaje y es capaz de trabajar con un nuevo texto con todos los elementos de observación y análisis aprendidos, al tiempo que disfruta de la lectura de un texto literario procedente de otra cultura.

La lectura agradable, entretenida y analítica de esos relatos le facilita asimilar las reglas básicas del discurso y las construcciones gramaticales al tiempo que le motiva al identificarse con alguno de los personajes de la trama. Pero, además, desarrolla en él capacidades tan esenciales para su personalidad como son el pensamiento crítico, la imaginación, la comunicación y el aprendizaje activo. Estos textos presentan una estructura y un formato con los que el niño está familiarizado pues ha crecido con su lectura y escucha.

La narrativa, y en concreto el cuento, nos sirve de herramienta para, de una parte, adentrarnos en relatos auténticos y culturales mediante los cuales alcanzar otras coordenadas de conocimiento de una lengua, y de otra, trabajar con un material apropiado para los niños que nos ofrecen géneros literarios diversos. Tal como sostiene Bruno Bettelheim, en su libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, los cuentos son una fuente inagotable de placer estético y de gran influencia en la educación infantil: Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño,

ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. La exposición de un cuento estimula y agudiza la imaginación del alumno; se adapta a cualquier tipo de clase; aporta situaciones reales y estructuradas que el menor puede reconocer; ejercita las diferentes formas lingüísticas, genéticas y de registro de la lengua nueva; facilita la introducción de nuevos significados auténticos; hace que los elementos a aprender sean más motivadores y más efectivos, y, además, explota la imaginación.

Los cuentos contribuyen, por otra parte, a que niños de diferentes ámbitos culturales compartan recuerdos, historias, canciones o juegos, que formarán parte de una memoria colectiva luego cuando sean adultos en un mundo globalizado y multicultural, y les enriquecerán sus conocimientos con otra cultura común. La lengua es un aspecto clave para la integración del alumnado procedente de otros países. Escuchando, cantando y repitiendo los cuentos, jugando, realizando las actividades lúdicas, las manualidades, las rimas y las adivinanzas, apropiándose de los contenidos didácticos, los alumnos practicarán y conseguirán participar, comprender y comunicarse en el idioma nuevo. Al mismo tiempo que adquirirán sin darse cuenta la nueva lengua, asumirán como propios los valores universales que incorporan los cuentos.

La metodología del *storytelling* propicia una serie de aprendizajes que parten de una intención comunicativa concreta. La lengua vendrá a través de las dimensiones que nos brinda el trabajo con *storytelling*, que trata de proporcionar al alumno una forma de expresión, cultura y costumbres de la literatura tradicional y literaria de una lengua. Utilizará ésta como una lengua vehicular al tiempo que trabajará también la gramática, la semántica y sus funciones básicas de la comunicación en otro idioma.

Así, el alumno no puede sino contemplar la lengua objeto de aprendizaje como un vehículo de comunicación: un código que sirve para hacer cosas. Esto podría parecer una afirmación trivial si no fuera porque gran parte de nuestra sociedad ha pasado por el sistema educativo con la idea de que el inglés es una asignatura más, en muchos casos difícil y/o aburrida, pero rara vez con la competencia para entablar siquiera la conversación más sencilla con un nativo. En la experiencia de tantos educandos, el aprendizaje del inglés se asocia primera e inevitablemente con largas listas de vocabulario que memorizar, espacios que rellenar con oscuras e irregulares estructuras verbales o redacciones interminables sobre tópicos al uso. Por el contrario, al facilitar una ocasión real de comunicación tan natural para el niño, el uso de los cuentos en una segunda lengua motiva al alumno a entender el mensaje propuesto, reaccionar a su contenido y a querer perfeccionar su competencia de ese código lingüístico.

Una de las aportaciones más interesantes de *storytelling*, que hemos querido subrayar en nuestra tesis, es la influencia que esta metodología tiene en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, un campo a menudo difícil de trabajar en la práctica sin caer en planteamientos abstractos y poco accesibles al mundo infantil. El hecho de facilitar situaciones de bilingüismo para los alumnos y de que éstos se interesen por la geografía, sociedad y cultura de los países donde se habla esa segunda lengua es ya un ejercicio importante de reconocimiento de apertura hacia la diferencia nacional y cultural. Por su parte, *storytelling* se presta a complementar esta preparación de diferentes maneras. Por ejemplo, se pueden llevar al aula cuentos de muy diversos orígenes culturales para fomentar el interés y la apertura hacia esas culturas. Lo interesante no es tanto que el relato se use como una excusa para estudiar una cultura determinada, sino que los alumnos aprendan de forma práctica que las emociones genuinamente humanas que experimentan al escuchar el cuento son comunes a muchas culturas y no sólo a la suya.

En la metodología del *storytelling* hemos explicado cómo el maestro debe tener conciencia de todos los elementos con los que cuenta antes de comenzar a desarrollar el relato por unidades y objetivos en el aula. Ello requiere una breve descripción del mismo, la inclusión de una lista de personajes, así como la función que desempeñan en la trama y una presentación que estimule la imaginación del niño mediante formatos diversos (audio, vídeo, libro, *flash cards*, viñetas, cómics, etc). Los objetivos lingüísticos de esta herramienta intentan desarrollar las destrezas de aprendizaje del alumno: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Así, por ejemplo, se pueden escuchar algunas secuencias clave con ayuda de ilustraciones o hablar de los personajes; formular y responder preguntas (*checking understanding*); cantar canciones; buscar información específica; lecturas paralelas de otras historias con los mismos personajes; escribir alguna frase con las estructuras adquiridas; describir ilustraciones del cuento...

Además de eso, el *storytelling* contribuye a ampliar la mente y a estimular la fantasía del niño y a acentuar también el énfasis en los valores humanos que la sociedad demanda. El maestro puede seleccionar situaciones y funciones lingüísticas que tengan un impacto en valores transversales como la amistad, la diversidad, el respeto, la tolerancia, el conocimiento de uno mismo y la aceptación del otro. En nuestro trabajo hemos mostrado todo ello en el capítulo II, aplicándolo a través de *Winnie the Pooh*, la famosa historia ficticia de un simpático osete de peluche escrita por Alan Alexander Milne y elaborada luego por los estudios Walt Disney. "*I will always be with you, always be with you*" es una frase emblemática para realzar la amistad, la lealtad, la seguridad y la aceptación en un mundo con constantes cambios para un niño. Winnie sabe que no puede razonar porque los osos de peluche no piensan ("*think, think, think*" se dice a sí mismo buscando encontrar respuestas frente a una situación que debe controlar), pero eso no le

representa ninguna inseguridad porque tiene a sus amigos. Ninguno de ellos, ni él ni tampoco sus colegas, se enfrenta en solitario a las dificultades de la vida y todos trabajan juntos para alcanzar la meta.

Son esos valores humanos los que el niño, al tiempo que aprende sin apenas darse cuenta la lengua inglesa, asume como propios. Porque los cuentos, sin importar la procedencia, resultan ejemplares y con la vivencia de las historias que hacen de la enseñanza un juego, servirán para establecer puentes afectivos con otras personas y otros grupos con los que, más o menos intensamente, él deberá relacionarse en el futuro. Con un idioma nuevo, con unos valores compartidos, pondremos en servicio esa capacidad innata que tiene para adquirir otra lengua, capacidad y facilidad que va perdiendo al hacerse adulto.

Creemos en los efectos integradores y de encuentro intercultural que produce el aprendizaje de una segunda lengua a través del cuento frente al método de aprendizaje tradicional en la escuela. Tenemos que aprovechar el folclore infantil y toda la literatura tradicional como un valor imprescindible que favorece el aprendizaje de la segunda lengua.

Partimos de que la globalización origina las migraciones y éstas comportan situaciones de multiculturalidad que alcanzan también a nuestro país. Esta multiculturalidad es un fenómeno nuevo que se hace presente en las aulas; y su crecimiento exponencial se aprecia en las cifras y estadísticas expuestas sobre la escolarización de los distintos grupos de inmigrantes en los últimos años. En el intento de ofrecer a los niños, que serán los futuros ciudadanos de este país, una visión amplia del mundo y una búsqueda de un significado coherente para una realidad multipolar, consideramos extraordinario crear un recuerdo colectivo común mediante el idioma y el cuento. Cuando enseñamos la segunda lengua a través del cuento, propiciamos el desarrollo infantil para la comunicación y la comprensión del mundo en otros idiomas, aceptando la pluralidad y la universalidad de los valores de la solidaridad y el encuentro cultural.

Con los juegos y ejemplos que el maestro propone en el cuento, el alumno adquiere destrezas orales y auditivas en la segunda lengua, y acabará comprendiéndola. Al recordar el relato en un idioma distinto al suyo, activará su fantasía y hará suyo el texto y la realidad que se describe. Logrará de este modo un nuevo vehículo de comunicación y empezará a manejar las cuatro destrezas de la lengua meta: la capacidad de entender, de hablar, de leer y de escribir.

Estaba claro que la amplitud y la profundidad de los objetivos diseñados en esta tesis requerían el empleo riguroso de las técnicas que la sociología ha mostrado como más objetivas y eficaces. La aparición de un problema concreto implica la búsqueda de factores que se consideran fundamentales para enmarcarlo y definirlo. Pues bien, la búsqueda de esos factores, nos puede permitir analizar el grado de

aprovechamiento que han conseguido los alumnos mediante la utilización de cuentos y relatos para mejorar su conocimiento de la lengua y la metodología de la misma. Las encuestas y las historias de vida realizadas por esta doctoranda tratan de mostrar la sintonía de los futuros profesores de inglés con la aplicación de los cuentos literarios y tradicionales. En las encuestas (la primera, en octubre de 2010, y la segunda, en mayo de 2011) propusimos a los alumnos de la asignatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II a lo largo del curso 2010-2011 dos baterías de preguntas para describir el grado de conocimiento adquirido de esa asignatura a través de los cuentos y de la lectura de textos literarios y se añadían unas preguntas abiertas en la segunda encuesta. Se observa que las actitudes mostradas por los encuestados no han tenido el mismo discurrir. Entre la primera y la segunda encuesta, las actitudes ante algunas cuestiones ha tenido un desarrollo positivo, han mejorado; otras, han permanecido, sin revelar transformación alguna; y otras indican un retroceso.

➤ La aceptación positiva afecta a un bloque compuesto por 24 preguntas, que enumeramos con el número que llevan en el cuestionario:

1. Lectura de textos literarios para el aprendizaje de la lengua inglesa.
2. Lectura de cuentos tradicionales para mejorar el conocimiento de la lengua inglesa.
5. Utilización del texto literario como base de la Unidad Didáctica para la enseñanza del inglés.
6. Utilización del texto literario para trabajar la gramática morfológicamente.
7. Empleo del texto literario para trabajar la gramática léxico-semántica.
11. Trabajar la oralidad a partir de un texto escrito.
13. Escuchar la narración de cuentos para trabajar la destreza oral.
14. Mejorar la pronunciación trabajando con textos literarios.
15. Mejorar la entonación mediante el trabajo con textos literarios.
17. Aplicar un enfoque comunicativo con el texto literario para el proceso personal de aprendizaje de la lengua inglesa.
18. Utilización de diálogos encontrados en relatos para practicar la fluidez del inglés.
19. El aprendizaje del inglés basado en textos literarios.
20. Utilizo el texto literario como base para enseñar la lengua inglesa.
21. Conozco cuentos literarios ingleses.

22. Trabajar con cuentos literarios para mejorar el conocimiento de la lengua inglesa.

23. Tengo hábito de lectura en inglés de textos de tradición inglesa.

24. Representación o interpretación de obras escritas en lengua inglesa.

25. Escribir sobre relatos ya conocidos en lengua inglesa.

26. Utilización del enfoque por tareas basado en textos literarios ingleses.

27. Trabajar los temas transversales en el libro de inglés.

28. Lectura de textos literarios o relatos cortos escritos en inglés.

29. Leo relatos cortos para mantener y mejorar el nivel de inglés.

30. Utilización de los textos tradicionales para enseñar la lengua inglesa.

32. Los objetivos gramaticales y de contenidos.

El bloque de preguntas que no han sufrido transformación a lo largo del curso son:

3. Eficacia de la utilización de cuentos o relatos en el proceso de aprendizaje del inglés.

9. El agobio ante las listas de vocabulario.

12. Utilización de la destreza oral en un texto escrito.

16. Trabajar el aprendizaje comunicativo lo mismo en un libro de texto que en un texto literario.

31. Sentimiento de inseguridad producido por el abandono provisional del libro de texto para profundizar en los textos literarios o tradicionales.

33. Utilización de las funciones emocionales durante el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

Finalmente, el bloque que ha sufrido un retroceso está compuesto por las preguntas que figuran seguidamente:

4. La conveniencia de utilizar un texto literario como base de la Unidad Didáctica en el aprendizaje de una lengua.

8. El esfuerzo que supone la utilización de un texto literario para el aprendizaje del léxico.

10. La unión del significado y la gramática en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua.

Uno de los objetivos que se buscó a lo largo de este trabajo de investigación pretendía determinar el grado de implicación que obtuvieron los alumnos tras la aplicación del método seguido durante el curso, así como el nivel de satisfacción

lograda antes y después, puesto que anteriormente al empleo de este método con los alumnos de Primaria, los futuros profesores deberán practicar ellos mismos con textos literarios.

Por ello, podríamos concluir en estos casos lo siguiente:

- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan al conocimiento de un autor y su obra y a reconocer los elementos literarios que la componen al mismo tiempo que mejoran la adquisición de un segundo idioma.
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a conocer y participar en una cultura nueva al mismo tiempo que mejoran el aprendizaje de un segundo idioma.
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a saber utilizar en situaciones comunicativas un segundo.
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a desarrollar el crecimiento personal al mismo tiempo que mejoran la enseñanza de un segundo idioma.
- Los alumnos consideran que los textos literarios ayudan a trabajar las destrezas del lenguaje en la enseñanza de un segundo idioma.

Observamos que los alumnos manifiestan haber percibido una mejora al aplicar el método de casi un 75% en los enunciados que se les han planteado. Es en las perspectivas de Cultura y Destrezas del Lenguaje donde reconocen haber experimentado mayor progreso.

Partiendo pues de estos resultados estadísticos, podemos manifestar que se percibe una aceptación y valoración positiva de esta metodología por parte de los futuros maestros.

Debido a que el citado método fue aplicado por primera vez a un grupo de alumnos que en cursos anteriores utilizó otro distinto y técnicas diferentes para el aprendizaje del inglés y a que los continuos cambios pedagógicos no son siempre bien aceptados, pues afectan a unas estructuras de aprendizaje creadas con un nuevo sistema, entendemos que renunciar a ellas supone un enorme esfuerzo.

No obstante, parece oportuno hacer una precisión respecto a los bloques segundo y tercero que hemos establecido de acuerdo con las respuestas obtenidas en las dos encuestas ("imperceptible" y "negativo"). Es fácil observar que unas cuantas preguntas reflejan un incremento significativo de aceptación entre uno y otro estudio por parte de los alumnos. En otras, esos cambios de actitud de los alumnos, aunque son positivos, resultan menos perceptibles a simple vista. Por

tanto, lo que puede determinar ese nivel de aceptación o asimilación es el grado de dificultad que implican las tareas sobre las que se les pregunta. En algunas de ellas el proceso es más lento y dificultoso y quizás la aceptación se alcance en otra fase de la aplicación del método.

Si tomamos como ejemplo la pregunta 11 ("Trabajar la oralidad a partir de un texto escrito") descubrimos que se mantiene la misma tendencia en las dos encuestas, tanto en la de octubre 2010 como en la de mayo 2011. Los índices de aceptación son tan elevados que no es fácil mejorarlos.

En el tercer bloque de interpretación de los resultados nos encontramos con valoraciones negativas. Revisando las mismas puede entenderse que al conocer más la materia se vuelve uno mucho más exigente, porque aparece una actitud más crítica al conocer mejor la metodología.

Aún reconociendo, en vista de los resultados obtenidos en su primera aplicación, las bondades de este método, cabe esperar que, en adelante, cuando los alumnos lo empleen a lo largo de su formación como maestros, los resultados puedan ser mucho más aceptables.

Las historias de vida que, por otra parte, recogemos en la tesis mediante entrevistas con seis diplomados de Magisterio (cuatro mujeres y dos varones) en un centro de formación del profesorado en Madrid, no tienen nada que ver con las metodologías cuantitativas de las encuestas anteriormente explicadas. Pero sí son de gran importancia y enorme valor, porque tratan de describir los cambios que a lo largo de la vida una persona experimenta y las ambigüedades que le rodean; captan la visión subjetiva que cada uno tiene de sí mismo y de los demás, y también descubren las claves de interpretación de los fenómenos sociales a través de la interpretación de individuos concretos. A pesar de las dificultades metodológicas en la recogida y el análisis, los relatos de vida constituyen un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva. La riqueza de sus contenidos es una fuente de hipótesis inagotable (J.M. Marinas y C. Santamarina, *Historia oral: métodos y experiencias*). Nuestra intención fue extraer conclusiones a través de una memoria, personal y colectiva, referida a las formas de vida, afectos y vivencias de los futuros maestros frente a retos como son la llegada al mundo laboral, la responsabilidad de enseñar una lengua que les ha costado aprender y la necesidad de no seguir las metodologías que han recibido durante sus años de estudio. Existe una elección personal y también vocacional en la decisión de ser maestros. Son testimonios manifestados a un mes escaso de terminar la carrera universitaria y de poner en práctica en el aula lo que han aprendido los futuros profesores.

De sus respuestas se infiere, por un lado, la frustración y el disgusto que todos ellos sienten por la formación académica recibida –mecánica, rígida, aburrida–,

pero también el deseo y la voluntad de cambiar metodologías y estrategias a fin de implicar más al alumno en el aprendizaje del inglés mediante el recurso del cuento (*storytelling*).

En resumen, sostenemos que el aprendizaje del nuevo idioma supondrá desde los primeros años un fundamento esencial de integración y el cuento un canal inmejorable para procurar al niño una visión amplia de distintas realidades: un instrumento de tolerancia humana y de solidaridad con que afrontar un mundo plurilingüe, que deberemos aprender a respetar. De este modo, al igual que sucede a los personajes en muchos cuentos, como es el caso, por ejemplo, de *Caperucita Roja*, aprenderemos a orientarnos por un camino situado en mitad del bosque, o de las incertidumbre, como en mitad de nuestra vida; en una encrucijada donde las lenguas aprendidas serán el *quid* que allanará nuestra senda. Preparará a los niños –y también a los adultos– a algo esencial en cualquier aprendizaje, pero muy especialmente en las lenguas nuevas. Es decir: a saber caminar, a seguir adelante, sin detenerse ni desandar el camino, a pesar de no tener todas las claves ni comprenderlo todo. Y si ese aprendizaje es coherente y está bien dirigido, inspirará estas actitudes de respeto hacia los demás, al medio natural, al mundo casi sin fronteras que nos rodea desde distintos idiomas y al conocimiento y la necesidad de una relación equilibrada entre los seres humanos. Seguramente, no existe mensaje más importante que transmitir en cualquier lengua.

Según apuntamos al inicio de la tesis, en los objetivos específicos de este trabajo con los alumnos de Magisterio, éstos han sido capaces de:

- 1.- Analizar el nivel de conocimiento del uso de la literatura en la enseñanza del inglés.
- 2.- Identificar los conocimientos culturales previos como futuros docentes para que el alumno pueda beneficiarse de una metodología que le lleve a un enriquecimiento personal, literario, funcional y de destrezas lingüísticas.
- 3.- Rediseñar una metodología donde los elementos que intervienen rebasan las funciones meramente lingüísticas del texto.
- 4.- Establecer los conocimientos anteriores frente a su nueva etapa como educadores, definiendo los aspectos que la metodología propuesta aporta en comparación con la que ellos recibieron y haciendo una reflexión sobre sí mismos y su nueva tarea como educadores.
- 5.- Definir el perfil que un docente debe tener en una sociedad en evolución, los conocimientos culturales previos sobre lecturas como estímulo de la enseñanza del inglés.

6.- Por último, establecer aspectos metodológicos que formen alumnos autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. En definitiva, introducir metodologías que engloben aspectos diferentes a los simplemente lingüísticos para formar alumnos autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje.

PARTE VI: BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 8. BIBLIOGRAFÍA

8.1 BIBLIOGRAFÍA CITADA

8.2 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

8.3 WEBGRAFÍA

8.

BIBLIOGRAFÍA

8.1 BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ABELLO CONTESSE C. (1998). Adquisición de lenguas. Teoría y aplicaciones. *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística aplicada*. 9/32426. Santander. 13-16 abril.
- ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- ALLEN, H.B. & CAMPBELL, R.N. (1972). *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill Education.
- ANDERSSON, T. (1960). The Optimum Age for Beginning the Study of Modern Languages. *International Review of Education* 6.3, pp. 298-306.
- ARKIN, H. & COLTON, R.R. (1963). *Tables for Statisticians*. Issue 75 of College outline series. New York: Barnes & Noble.
- ARROYO AMAYA, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- ASHER, J.J. (1964). Towards a Neo-field Theory of Behaviour. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. IV, núm. 2, pp. 85-94.
- ASHER, N. & LASCARIDES, A. (1996). *Lexical disambiguation in a discourse context*. En: PUSTEJOVSKY, J. & BOGURAEV, B. (eds.). *Lexical Semantics: The Problem of Polysemy*. Oxford: Clarendon Press.
- ÁVILA, R. (1999). *Identidad y tragedia. Nietzsche y la fragmentación del sujeto*. Barcelona: Editorial Crítica.
- AYALA, C. y MARTÍN, C. (1997). El desarrollo de la concepción infantil sobre el aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 58.
- BAL, M. (1995). *Teoría de la Narrativa. Una introducción a la Narratología*. Madrid: Editorial Cátedra.
- BANDERA, J. y MARINAS, J.M. (1997). *Palabra de Pastor. Historia oral de la transhumancia*. León: Instituto leonés de cultura / Diputación Provincial de León.

- BARTHES, R. y *et al.* (1976). Introducción al análisis estructural de los relatos. En: *Análisis estructural del relato*, núm. 8. Barcelona: Ediciones Niebla.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y practica*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London/New York: Longman.
- BEAUGRANDE, R., DRESSLER W., BONILLA S. (1977), *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.
- BENJAMIN, W. (2007). *El narrador. Obras. Libro II/Vol. 2*. Madrid: Abada Editores.
- BENVENISTE, E. (1996). *Problemas de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Universitaria.
- BERNÁRDEZ, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- BESTARD MONROIG, J. (1985). *La enseñanza del inglés a los niños*. Madrid: Edi-6, S.A.
- BETTELHEIM, B. (2009) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- BETTELHEIM, B. Y ZELAN, K. (2009). *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Crítica.
- BOBKINA, J. y FERNÁNDEZ DE CALEYA, M. (2010). *Fonética inglesa práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- BOTEY, J. (1997). Continuidad y ruptura en el cruce de culturas. En: Revista *CIDOB, d'AFERS INTERNATIONALS*, No. 36. Zaragoza, Fundació CIDOB pp. 99-214. En: E. MUÑOZ REYES. (2002). *Inmigración y lenguaje. Aprendizaje de una segunda lengua en situación de inmersión*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- BOYER, E. (1995). *The Basic School: A Community of Learning*. San Francisco: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- BRINGHURST, R. (1999). *A Story as Sharp as a Knife. The Classical Haida Mythtellers and Their World*. Vancouver/Toronto: Douglas & McIntyre.
- BÜHLER, K. (1950). Teoría del lenguaje. *Revista de Occidente*. Madrid.
- CASSANY, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2006). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CHOMSKY, N.A. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: Cambridge MIT Press.
- CHOMSKY, W. (1957). *Hebrew: The Eternal Language*. Philadelphia: Jewish Publication Society.

- COLLIE, J. & SLATER, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, T. (2011). *Pensar en los otros. Sobre el talento para la metáfora*. Barcelona: Ediciones Alpha Decay.
- COSERIU, E. (1982). *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios. Determinación y entorno*. Madrid: Editorial Gredos.
- CRYSTAL, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Basil Blackwell.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DIMINO, J., GERSTEN, R., CARNINE, D. & BLAKE, G. (1990). Story Grammar: An Approach for Promoting At-Risk Secondary Students' Comprehension of Literature. En: *The Elementary School Journal*. Septiembre 1990. 91, 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- DIMTER, M. (1999) Sobre la clasificación de los textos. En: T. VAN DIJK (ed.). *Discurso y literatura*. Madrid: Visor.
- DONNELLY, C. (1994). *Linguistics for Writers*. Buffalo: SUNY Press.
- DUBOIS, J. (1998). *Diccionario y Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- DUBOIS, M.E. (1995). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- DUFF, A. & MALEY, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, G. & BREWSTER, J. (2002). *Tell it Again. The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELSWORTH, S. & ROSE, J. (2009). *Look 6*. Essex: Editorial Pearson Longman.
- ENKVIST, N.E. *Lingüística, Retórica y Estilística*. En: T.A. VAN DIJK (ed). (1999). *Discurso y Literatura*. Madrid: Visor Libros.
- ESPINOSA, A. M. (1946). *Cuentos populares españoles*. Vol. I. Madrid: CSIC.
- FERNÁNDEZ DE CALEYA, M. Y LÓPEZ, A. (2008). Storytelling. En: J. QUINTANAL y E. MIRAFLORES (coord.). *Educación Primaria: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial CCS.
- FERNÁNDEZ DE CALEYA, M, BOBKINA, J. y SARTO, M.P. (2012). The Use of Literature as an Advanced Technique for Teaching English in the EFL/ESL Classroom. En: *Educación y*

- Futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Patrimonio y Educación. 27: 217-236.
- FRIES, P. (1983). On the Status of Theme in English: Arguments from Discourse. En: J.S. PETÖFI & E. SOZER (eds.). *Micro and Macro Connexity of Texts*. Hamburg: Helmut Baske.
- GARCÍA AREZA, M. *et al.* (1994). *La lengua inglesa en la educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA LANDA, J.A. (1989). *Los conceptos básicos de la narratología*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. (1993). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En: C. COLL, J. PALACIOS, y A. MARCHESI. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- GASS, S. & SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- GIARDINELLI, M. (1998). *Estructura y morfología del cuento. Así se escribe un cuento*. México D.F.: Editorial Nueva Imagen.
- GIBERT, T. (1990). La edad como factor en el aprendizaje de la L2. En: *ACTAS del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Vigo, 2, 3 y 4 de Mayo.
- GILROY-SCOTT, N. (1983). *Introduction*. En: C.J. BRUMFIT (ed). *Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches*. Oxford: Pergamon Press.
- GÓMEZ REDONDO, F. (1994). *El lenguaje literario. Teoría y práctica (autoaprendizaje)*. Madrid: EDAF.
- GREIMAS, J.A. (1976). *Semántica Estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- GUAITA, C. (2012). Esencia de la profesión docente. En: *Claves de razón práctica* 222. Mayo/junio, pp. 35-43.
- GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Editorial Crítica.
- HALLIDAY, M. (1982). How is a Text Like a Clause? En: ALLEN, S. (ed.) *Text Processing. Proceedings of Nobel Symposium 51*. Stockholm: Almquist and Wicksel International.
- HALLIDAY, M. & HASSAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HARDING, D.W. (1972). The Role of the Onlooker. En: *Language in Education: a Source Book*. London/Boston: The Open University Press/Routhledge & Kegan Paul.

- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited-Longman.
- HASSAN, R. (1979). On the Notion of Text. En: J. PETÖFI (ed.). *Text vs. Sentence. Papers in Text Linguistics 20*: 1-2. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- HASSAN, R. (1984). Coherence and Cohesive Harmony. En: J. FLOOD (ed.), *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- HOFFMANN, E.T.A. (2002). *Cuentos*. Barcelona: Espasa Calpe.
- HORNER, S. (1983). *Best laid plans: English teachers at work. A report from the Secondary Committee of the National Association for the Teaching of English*. York: Published by Longman for Schools Council-Longman Resources Unit.
- ISENBERG, H. (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En: E. BERNÁRDEZ (comp.). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco.
- JACKSON, H. (1990). *Grammar and Meaning. A Semantic Approach to English Grammar*. London/New York: Longman.
- KAPUSCINSKI, R. (2007). *El encuentro con el otro*. Barcelona: Crónicas Anagrama.
- KRASHEN, S. (1975). The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases. En: AARONSON, D. y RIEBER, R. (eds.). *Developmental Psycholinguistics and Communicative Disorders*. New York: New York Academy of Science.
- KRASHEN, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. En: *En el aula de inglés. Metodología Práctica para la Enseñanza de Jóvenes Principiantes*. Harlow: Longman.
- KRASHEN, S. D. (1986). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KREADY, L.F (1916). *A Study of Fairy Tales*. Chicago: American Library Association (A.L.A.) Publishing Board.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London/New York: Routledge.
- KRISTEVA, J. (1974). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAKOFF, G. (2002). *Moral Politics: How Liberals and Conservatives Think*. Chigaco: University of Chicago Press.
- LATTIMER, H. (2003). *Thinking Through Genre: Units of Study in Reading and Writing Workshops*. Portland: Stenhouse Publishers.
- LÁZARO CARRETER, J. (1971). *Diccionario de términos filológico*. Madrid: Gredos.

- LEECH, G. (1999). Estilística. En: VAN DIJK, T.A. (ed). *Discurso y Literatura*. Madrid: Visor Libros.
- LERER, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Editorial Crítica.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1969). Antropología estructural. Buenos Aires: Eudeba, pp. 62-73, citado en: JAKOBSON, R. (1981). *Lingüística y Poesía*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- LITTLEWOOD, W. (2000). Literature in the School Foreign-Language Course. En: C.J. BRUMFIT & R.A. CARTER (eds.). *Literature and Language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LOTMAN, Y. (2011). *Estructura del texto artístico*. Madrid: AKAL Editores.
- LOUREDA LAMAS, O. (2009). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- LYOTARD, J.-F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MAALOUF, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAGRIS, C. (1993). *El anillo de Clarisse: Tradición y nihilismo en la literatura moderna*. Madrid: Editorial Península.
- MALEY, A. (1989). Down from the Pedestal: Literature as Resource. En: BRUMFIT, C., CARTER, R. & WALKER, R. (eds.) *Literature and the Learner: Methodological Approaches ELT*. Documents 130. London: Modern English Publications in association with the British Council.
- MALEY, A. (2001). Literature in the English Classroom, capítulo 26. En: R. CARTER & D. NUNAN (eds). *The English Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MALINOWSKI, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages, publicado como *supplement I*. En: C.K. OGDEN & I.A. RICHARDS (eds.). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- MANDLER, J.M. & GOODMAN, M.S. (1982). On the Psychological Validity of the Story Structure. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, vol. 21. Maryland Heights, MO: Elsevier.
- MANDLER, J.M. & JOHNSON, N. (1977). Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology*, núm. 9: 111-151. San Diego: University of California.
- MAQUIEIRA D'ANGELO, V. (1998). Prólogo. En: GREGORIO GIL, C. *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea.

- MARINAS, J.M. (2004). *La razón biográfica, ética y política de la identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARINAS, J.M. (2007). *La escucha en la historia oral*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MARINOFF, L. (2006). *El ABC de la felicidad. Aristóteles, Buda y Confucio*. Barcelona: Ediciones B.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989). *Fonología general y española*. Barcelona: Teide.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2003). Conferencia Inaugural. En: *Actas del Congreso Internacional. La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. 6-8 diciembre 2003. Madrid Edebé.
- MCCARTHY, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MIGUEL, A. de (1997). *Manual del perfecto sociólogo*. Madrid: Espasa.
- MOODY, H.L.B. (1983). *Approaches to the Study of Literature: a Practitioner's View*. Essex: Longman.
- MOROTE, P. (2002). *El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura en La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- MORRIS, D. (2010). *The Naked Ape: A Zoologist's Study of the Human Animal*. New York: Random House.
- MOYA GUIJARRO, A.J. y ALBENTOSA HERNÁNDEZ, J.I. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Servicio de Publicaciones.
- MUÑOZ REYES, E. (2002). *Inmigración y lenguaje. Aprendizaje de una segunda lengua en situación de inmersión*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- MURADO BOUSO, J.L. (2010). *Didáctica del inglés en Educación Infantil. Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- NEMI, H. (2007). La literatura, constructora de identidad. En: *Novedades Educativas*, núm. 194. Buenos Aires.
- NEUBERT, A. & SHREVE, G.M. (1992). *Translation as Text*. Kent/London: Kent State University Press.
- OAKLEY, A. (1982). *Subject Woman*. Fontana: London.
- ONG, W.J. (1977). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- PETÖFI, J. y GARCÍA BERRIO, A. (1978). *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid: Alberto Corazón.
- PHILLIPS, S. (2004). *Drama with Children. Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILLIPS, S. & SHIPTON, P. (2011). *Explorers 6*. Oxford: Editorial Oxford University Press.
- POLLETTA, F. (2006). *It Was like a Fever. Storytelling in Protest and Politics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PONS BORDERÍA, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros. En: *Actas ASELE XVI*. A.M. FERNÁNDEZ SONEIRA. La enseñanza de la pragmática en un contexto de inmersión lingüística en una comunidad bilingüe.
- POZO, V. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- POZUELO YVANCOS, J. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- PROPP, V. (2008). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid. Editorial Fundamentos.
- PROPP, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid. Editorial Fundamentos.
- RIVERS W.M. (1968). *Teaching Foreign-language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- RODRÍGUEZ ABAD, E. (2008). *Juegos teatrales para animar a leer*. Madrid: Catarata.
- RODRÍGUEZ RUIZ, J.A. (2004). *Para el estudio y disfrute de las narraciones*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- ROTH, G. (1998). *Teaching Very Young Children. Pre-School and Early Primary*. London: Richmond.
- RUIZ, V. (1993). Segunda Lengua en preescolar. *IX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Abril 9/127841. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- RUMELHART, D. (1975). Notes on a Schema for Stories. En: *D. BODROW & A. COLLINS (eds). Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.
- SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- SCHULTZ DE MANTOVANI, F. (1970). *Nuevas corrientes de la literatura infantil*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- SIMMONS, A. (2006). *The Story Factor: Inspiration, Influence, and Persuasion through the Art of Storytelling*. Cambridge, MA: Perseus Books Group.

- SOLÉ MENA, A. (2012). *Multilingües desde la cuna. Educar a los hijos en varios idiomas*. Barcelona: Editorial UOC.
- SOLOMON, C. (2008). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear mentes*. Barcelona: Ediciones Península.
- STEIN, N. & GLENN, C. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En: Roy FREEDLY (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, New Jersey: Ablex. 53-120.
- TABERNERO, R. y DUEÑAS, J.D. (2003). La adquisición de la competencia literaria: Una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En: A. MENDOZA y P. CERRILLOS (coords.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- TARONE, E. (1983). On the Variability of Interlanguage Systems. En: *Applied Linguistics* 4: pp. 142-163.
- THORNDIKE, E. (1932). *The Fundamentals of Learning. Education Psychology. The Influence of Repetition of a Connection*. New York: Bureau of Publications. Teachers College. Columbia University.
- TOMACHEVSKI, B. (1982). *Teoría de la literatura*. Madrid: Akal.
- TORRAS, M.R. (1994). La interlingua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés). *Comunicación, Lenguaje y Educación (CL&E)*, 24.
- TORRE PUENTE, J.C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación en estudiantes universitarios. En: L. PRIETO NAVARRO (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE de la Universidad de Barcelona.
- TRASK, R.L. (1995). *Language: The Basics*. London/New York: Routledge.
- TURÓN BALCELLS, I. y CALVET TOMÁS, E. (2009). Anglès: Quan? Com? Qui? En: *Perspectiva escolar* 337. *Las llengües de l'escola*. Publicació de Rosa Sensat. (Septiembre 2009), p. 29.
- TURTON, D. y GONZÁLEZ, J. (2001). *Identidades culturales y minorías étnicas en Europa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VAN DIJK, T.A. (1972). *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague: Mouton.
- VAN DIJK, T.A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

- VILARNOVO CAAMAÑO, A. y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J.F. (1994). *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Pamplona: Eunsa.
- VILLANUEVA, D. (2006). *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación.
- VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social. I Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- WEINRICH, H. (1981). *Lenguaje en textos*. Madrid: Gredos.
- WELLEK, R. & WARREN, A. (1963). *Theory of Literature*. New York: Harcourt Brace.
- WERLICH, E. (1975). *Typologie Der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- WERLICH, E. (1983). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- WILDE, O. (2003). *Complete Short Fiction*. Londres: Penguin Books.
- WILHELM, J. (2002). *Action strategies for Deepening Comprehension: Role Plays, Text-Structure Tableaux, Talking Statues, and other Enactment Techniques that Engage Students with Text*. New York: Scholastic Professional Books.
- WINITZ, H. (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Michigan: Newbury House Publishers.
- WRIGHT, A. (1995): *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- ZANÓN, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, p. 21.
- ZETTERBERG, Hans L. (1973). Teoría, investigación y práctica en la sociología. En: R. KÖNIG. *Tratado de sociología empírica*. Madrid: Tecnos.
- ZIMMERMAN, K. (1978). Erkundungen zur Texttypologie. *Mit einem Ausblick auf die Nutzung einer Texttypologie für eine Corpustheorie*. Tübingen: Gunter Narr.
- ZIPES, J. (ed.) (1987). *Victorian Fairy Tales: The Revolt of the Fairies and Elves*. New York: Methuen.
- ZIPES, J. (2006). *Fairy Tales and the Art of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Routledge.
- ZWEIG, P. (1974). *The Adventurer*. New York: Basic Books.

8.2 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANDERSON, J. (2004). *Teamwork. Interactive tasks to get students talking*. Surrey: Delta Publishing.
- ANWAR, R.M.B. & MAJID KHAN RANA, A. (2010). *Perceptive Study: Teaching English Language through English Literature*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH.
- APPLIED FOLK LINGUISTICS. *Aila Review*. Vol. 24. (2011). WILTON, A. & STEGU, M. (ed.). International Association of Applied Linguistics (AILA). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- ÁVILA, R. (1999). *Identidad y tragedia. Nietzsche y la fragmentación del sujeto*. Barcelona: Editorial Crítica.
- BAMFORD, J. & DAY, R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BAWARSHI, A.S. & REIFF, M.J. (2010). *Genre. An introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press.
- BERNÁNDEZ, E. (2004). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.
- BESTARD MONROIG, J. (1985). *La enseñanza del inglés a los niños*. Madrid: Edi-6.
- BOYLES, N. (2002). *Teaching Written Response to Text*. Gainesville, FLorida: Maupin House.
- BRASEY, E. y DEBAILLEUL, J.-P. (2004). *Vivir la magia de los cuentos*. Madrid: Editorial EDAF S.A.
- BRUMFIT, C.J. & CARTER, R.A. (ed.) (1999). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BRYANT, S.C. (2008). *Com explicar contes*. Barcelona: Col·lecció Nadal, Biblária.
- BURILLO, J. (2006). *Las lenguas extranjeras en el aula. Reflexiones y propuestas*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo/ Editorial Graó.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CANT, A. & SUPERFINE, W. (1997). *Developing Resources for Primary*. London: Richmond Publishing.
- CASADO, A. (2003). *Taller de cuentacuentos*. Madrid: Editorial CCS.
- CERRILLO, P.C. y SÁNCHEZ ORTIZ, C. (coord.) (2008). *La palabra y la memoria. Estudios sobre Literatura Popular Infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA BORRÁS, J. (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- CERVERA, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero/ Universidad de Deusto.
- CHOMSKY, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2006). *Research Methods in Education*. London: Routledge & Falmer.
- COLLIE, J. & SLATER, S. (1993). *Short Stories for Creative Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOPER, R.L. & FISHMAN, J.A. (1977). A Study of Language Attitudes. En: J.L. FISHMAN, R.L. COOPER & A.W. CONRAD. *The Spread of English. The Sociology of English As an Additional Language*, pp. 239-276. Rowley, MA: Newbury House.
- CROFT, S. & MYERS, R. (2004). *Exploring Language and Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- DELLER, S. & PRICE, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- DUPUY, B. (2000). Content-Based Instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? En: *Foreign Language Annals*, 33, 205-223.
- ELLIS, R. (1985). Sources of Variability in Interlanguage. En: *Applied Linguistics* 6, 118-131.
- FABREGAT, A.M. (1993). *El encuentro gozoso con los libros. Dinámicas de animación a la lectura*. Logroño: Editorial Cincel. Fundación Dialnet.
- FERNÁNDEZ, N. (2001). *Cuentos animados. Relatos infantiles con actividades de animación a la lectura*. Madrid: Editorial CCS.
- FOREIGN LANGUAGES AND HIGHER EDUCATION: *New Structures for a Changed World*. New York: Modern Language Association. (2006).
- FRANTZEN, D. (2002). Rethinking foreign literature: Towards an integration of literature and language skills at all levels. En: M. T. SCOTT, *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues*. Boston: Heinle@Heinle.
- GALLEGO, D.J. (2004). La formación del profesorado desde la perspectiva de las organizaciones que aprenden. En: *Revista Primeras Noticias. Comunicación y Pedagogía*. 2004, (195): 12-19.
- GARCÍA SULLARÉS, C. y MORENO VERDULLA, A. (ed). (1997). En: ACTAS de didáctica de la lengua y la literatura. *I Jornadas de literatura infantil y juvenil*. Del 9 al 11 de junio 1996. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

- GARDNER, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. (2006). The Socio-educational Model of Second Language Acquisition: A Research Paradigm. *EUROSLA Yearbook*, (6): 237-260.
- GÁRRATE LARREA, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editoriales, S.A.
- GÓMEZ PALACIOS, J.J. (1996). *Taller de narraciones. Mitos, leyendas y poemas*. Madrid: Editorial CCS.
- GONZÁLEZ FERRERAS, J. y SETIÉN, M.L. (2005). *Diversidad Migratoria. Distintos protagonistas, diferentes contextos*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- GRELLET, F. (1994). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A. & HASSAN, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Melbourne: Deakin University.
- HALLIDAY, M.A. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HILL, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers.
- HUERTAS GÓMEZ, R. (2006). *Cuentos populares y creatividad. Actividades didácticas y educativas en Primaria*. Madrid: Editorial CCS.
- ILLICH, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. México D.F.: Editorial Brulot.
- ISELL, R. y RAINES, S.C. (2004). *El arte de contar cuentos a los niños. 16 cuentos con consejos y actividades a los más pequeños*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- ISELL, R. y RAINES, S.C. (2005). *Cómo contar cuentos a los niños. Relatos y actividades para estimular la creatividad e inculcar valores éticos*. Barcelona: Ediciones Oniro.
- JAKOBSON, R. (1981). *Lingüística y poética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- JOSEBA, M. (2005). Student Engineers, ESP Courses, and Testing with Cloze Tests. *ESP World*, 2, 10.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- KERN, R. (2010). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1992). *Text and Content. Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Toronto: D.C. Heath and Company.
- KRAMSCH, C. & KRAMSCH, O. (2000). The Avatars of Literature in Language Study. *The Modern language Journal* 84, 4, pp. 553-573.

- LACUEY, J. (2000). *Dramatizaciones para el aula*. Barcelona: Edebé.
- LANGUAGE TEACHING. *Surveys and Studies*, 44, 1. (January 2011). Cambridge: Cambridge University Press.
- LAZAR, G. & McCONNELL-GINET, S. (ed) (2000). *Literature and Language Teaching*. Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAZAR, G. (2009). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIFRIERI, V. (2005). A Sociological Perspective on Motivation to Learn EFL: The Case of Escuelas Plurilingües in Argentina. M.A thesis, University of Pittsburgh.
- MALEY, A. & DUFF, A. (1983). *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate.
- MATTHEOUDAKIS, M., DVORAKOVA, K. & LANG, K. (2007). Story-Based Language Teaching: An Experimental Study on the Implementation of a Module in Three European Countries, 5. En: NIKOLOV, M. *Teaching Modern Languages to Young Learners: Teachers, Curricula and Materials*. Language Education in a Multilingual and Multicultural Europe. Council of Europe Publishing, pp. 59-76.
- MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M. (2008). *Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- MONTÓN SALES, M.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Editorial Graó.
- MOODY, H.L.B. (1971). *The Teaching of Literature with Special reference to Developing Countries*. London: Longman.
- MOTTA-ROTH, D. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. En: C. BAZERMAN, *Genre in a Changing World*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- PAGÉS JORDÁ, V. (2009). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un canon de literatural juvenil*. Barcelona: Editorial Ariel.
- PÉREZ CABELLO, A. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: Aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona: Editorial Horsori.
- PINNELL, G.S. & SCHARER, P.L. (2003). *Teaching for Comprehension in Reading*. New York: Scholastic.
- PRESS, J. (ed.) (1963). *The Teaching of English Literature Overseas*. London: Methuen&Co.
- PRITCHARD, R. (2004). Improving Reading Performance among Egyptian Engineering Students: Principles and Practices. *English for Specific Purposes*, 2 (10), 425-445.

- QUINTANAL, J. y GARCÍA DOMINGO, B. (2010). Aproximación didáctica al tratamiento que recibe la lectura en el aula de infantil y primaria. En: *Textos de la lengua y de la literatura*, núm. 55. Barcelona: Editorial Graó, pp. 81-102.
- RODARI, G. (1987). *Cuentos escritos a máquina*. Barcelona: Alfaguara.
- RODARI, G. (1987). *Cuentos para jugar*. Barcelona: Alfaguara.
- RODARI, G. (1998). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- RODARI, G. (1998). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- RODRÍGUEZ RUIZ, J.A. (2004). *Narratología*. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.
- SARTORI, G. (2002). *La sociedad multiétnica. Extranjeros e islámicos*. Madrid: Taurus.
- SASTRÍAS, M. (1998). *El uso del folklore para motivar a los niños a leer y escribir*. México: Editorial Pax México.
- SENNET, R. (2001). *Vida urbana e identidad personal*. Barcelona: Edicions 62, S.A.
- SIERRA BRAVO, R. (1991). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- SLATERRY, M. y WILLIS, J. (2010). *Inglés para maestros de primaria*. Oxford: Oxford University Press.
- SMITH, N. & WILSON, D. (1990). *Modern Linguistics. The Results of Chomsky's Revolution*. London: Penguin Books.
- SOUTHALL, M. (2009). *Differentiated Small-Group Reading Lessons*. New York: Scholastic.
- SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SPRATT, M. (1998). *English for the Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STAGE, H. (1987). *Incorporating Literature in ESL Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- STERN, S.L. (1985). *Teaching Literature in ESL/EFL: An Integrative Approach*. Los Angeles: University of California.
- SUTTON, N. (1996). *Bettelheim. A Life and a Legacy*. Colorado: Westview Press.
- TRAXLER, M.J. (2012). *Introduction to Psycholinguistics: Understanding Language Science*. West-Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.
- VAN DIJK, T.A. (1995). *Prensa, racismo y poder*. México: Universidad Iberoamericana.
- VAN DIJK, T.A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

- VAN DIJK, T.A. (1999). *Discurso y literatura*. Madrid: Visor Libros.
- VENKATRAMAN, G. (2007). English Language Skills for Engineering Students: A Needs' Survey. *English for Specific Purposes (ESP) World*, 3 (16).
- VIJCHULATA, B. & LEE, G (1985). A Survey of Students' Motivation for Learning English. *RELC Journal*, 16 (1), pp. 68-81.
- VISO ALONSO. J.R. (2010). *Qué son las competencias. Enseñar y aprender por competencias*. Madrid: Editorial EOS.
- WILHELM, J.D. (2007). *Engaging Readers & Writers with Inquiry*. New York: Scholastic.
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WITHERELL, N.L. & McMACKIN, M.C. (2009). *Teaching Reading*. New York: Scholastic.
- WITHERELL, N.L. & McMACKIN, M.C. (2009). *Teaching Vocabulary*. New York: Scholastic.

8.3 WEBGRAFÍA

- ARTELT, C. *et al.* (2004). Der PISA-Lesekompetenztest und die Folgen für den Deutschunterricht Wissenschaftliche Arbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Deutsch. Universität Leipzig. [www.uni-leipzig.de/.../pisa_examensarbeit.pdf] [consultado el 7 de diciembre de 2011].
- BARRERA BENÍTEZ, I. (2009). Motivación a la lectura en el aula de Inglés. Revista Digital: *Innovación y experiencias educativas*. Granada. [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf]. [consultado el 5 de octubre de 2011].
- BENÍTEZ MENÉNDEZ, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 42. [<http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>]. [consultado el 13 de mayo 2012].
- BERNIER, I. (2003). A UNESCO International Convention on Cultural Diversity, p. 2-3 <http://www.diversite-culturelle.qc.ca/fileadmin/documents/pdf/update0303.pdf> [consultado el 25 de julio de 2012].
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1994) *Enseñar la entonación: Consideraciones en torno a una destreza olvidada*. En: ACTAS IV. ASELE. Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aele/pdf/04/04_0257.pdf]. [consultado el 29 de diciembre 2011].

CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf] [consultada el 29 de abril de 2008].

CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universidad de Barcelona. [<http://creaub.info/es/>].

CULTURA Y COMUNICACIÓN. Gpo. 1142 ABRAHAM AGUILAR.

[<http://culturaycomunicacionabrahamagUILAR.blogspot.com.es/2010/08/modelo-de-jakobson-sobre-los-factores.html>]. [consultado el 20 de noviembre 2011].

EUROPEAN COMMISSION. Language Policies

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/lang<ages/langmin/langmin_es.html]. [consultado el 25 de julio de 2012].

FERNÁNDEZ DE PINEDO, I. *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*.

[http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf]. [consultado el 20 de abril 2011].

FLORIS, F.D. (2004). *The Power of Literature in EFL Classrooms*. K@ta. Vol. 6, Núm. 1 English Department, Faculty of Letters, Petra Christian University.

[<http://puslit.petra.ac.id/journals/letters/>]. [consultado el 13 de enero de 2012].

GARCÍA LANDA, J.A. (1989). *Los conceptos básicos de la narratología*, Disponible en la web:

[http://www.unizar.es/departamentos/filologia_inglesa/garciala/publicaciones/basicos.s.html] [consultado el 12 de febrero de 2012].

GENETTE, G. Modelo triádico.[<http://entretextosteorialiteraria.blogspot.com.es/2010/02/el-modelo-triadico-de-gerard-genette.html>] [consultado el 6 de mayo de 2012].

GIARDENELLI, M. (1998). *El cuento como género literario en América Latina*.

[<http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/giardine.htm>].

HIŞMANOĞLU, M. (April, 2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.1, Turquía. p. 65.

[<http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&genre=journal&issn=1305578X&volume=1&issue=1&date=2005&uiLanguage=en>]. [consultado el 19 de enero de 2012].

KREADY. L.F (1916) *A Study of Fairy Tales*. Chicago: American Library Association (A.L.A.)

Publishing Board. [<http://www.sacred-texts.com/etc/sft/>]. [consultado el 30 Octubre 2011].

MONTAIGNE, M. de. Citas: [<http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=681&page=2>].

[consultada el 13 de junio 2012].

MONTESA, S. y GARRIDO, A. (1990). *La literatura en la clase de lengua*. ASELE, ACTAS II,

p. 450.[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0447.pdf]

- NACIONES UNIDAS. Centro de Información: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. [<http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/pidcp.htm>]. [consultado el 7 de abril de 2012].
- PETERSSON, L. (2010). La destreza oral ¿Cómo estimular a los alumnos a hablar? Göteborgs Universitet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/23862/1/gupea_2077_23862_1.pdf [consultado el 11 de febrero de 2012].
- PULIDO DÍAZ, A. (2004). Propuesta de *estrategia didáctica* desarrolladora para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en escolares de 6º grado de la escuela primaria pinareña. Tesis al grado en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", 2004. [<http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa.shtml>].
- SCHWIMMER, W. (2001). Learn a Language. [<http://www.eurolang2001.org>]. [consultada el 10 de marzo de 2012].
- SNIDER, C. (2001). *On the Loom of Sorrow. Eros and Logos in Oscar Wilde's Fairy Tales*. Home Page of Clifton Snider. Disponible en la web: [<http://www.csulb.edu/~csnider/wilde.fairy.tales.html>]. [Consultado el 30 de octubre de 2011].
- SOLER, M. y FLECHA, R. La superación de las desigualdades a través del diálogo. *CREA UB: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades*. [consultado el 23 abril 2012]. Disponible en: <http://creaub.info/es/2012/04/23/marta-soler-y-ramon-flecha-hablaron-sobre-la-superacion-de-las-desigualdades-a-traves-del-dialogo-en-el-seminario-public-sociology-live-una-iniciativa-realizada-c/>
- TASMANIAN CURRICULUM: Rationale. Department of Education: [<http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/rationale>]. [consultado el 16 de agosto de 2012].
- TRATADO CEE. [http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_eec_es.htm] [consultada el 19 de mayo de 2012].
- VAN DIJK, T.A. (1980). El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. En: *Acta Poética*. México D.F.: Universidad Autónoma de México, p. 7. [<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20procesamiento%20cognoscitivo%20del%20discurso%20literario.pdf>]. [consultado el 21 de mayo de 2012].
- ZANÓN, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En: *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, p. 21. [<http://www.tierradenadie.de/articulos/enfoquesportareas.htm>]. [consultado el 27 de septiembre 2012].

PARTE VII: ANEXOS

CAPÍTULO 9. ANEXOS

- 9.1 ANEXO 1: MODELO DE CUESTIONARIO**
- 9.2 ANEXO 2: TABLAS DE RESULTADOS**
- 9.3 ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN**
- 9.4 ANEXO 4: NIVEL DE INGLÉS**
- 9.5 ANEXO 5: DATOS DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO**

9.

ANEXOS

9.1 ANEXO 1: MODELO DE CUESTIONARIO

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE CUENTOS TRADICIONALES Y TEXTOS LITERARIOS

CUESTIONARIO.

Esta encuesta está dirigida a los alumnos de de Magisterio de Educación Primaria, en la especialidad de Lengua Extranjera, con el objetivo de valorar la posible mejora del profesorado en sus conocimientos de la lengua inglesa y en sus conocimientos de metodología de la enseñanza del inglés.

Agradecemos que responda con sinceridad al cuestionario que le presentamos.

.....

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

SEXO:

- Varón 1
- Mujer 2

EDAD:

- Entre 20- 22 años 1
- Entre 23-25 años 2
- Más de 25 años 3

OTRA ESPECIALIDAD (diferente de la que está cursando):

- Educación Infantil 1
- Educación Primaria 2
- Educación Física 3
- Educación Musical 4

- Educación Especial 5
- Audición y Lenguaje 6
- Psicopedagogía 7

NIVEL LINGÜÍSTICO DE INGLÉS:

- Alto 1
- Medio 2
- Bajo 3

ETAPA Y CURSO ESCOLAR QUE IMPARTE:

- No imparto 1
- Infantil 2
- Primer ciclo de Primaria 3
- Segundo ciclo de Primaria 4
- Tercer ciclo de Primaria 5

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN PRIMARIA:

- Menos de 2 años 1
- Entre 2 y 4 años 2
- Más de 4 años 3
- Ninguna 4

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE EN PRIMARIA:

- Menos de 2 años 1
- Entre 2 y 4 años 2
- Entre 4 y 8 3
- Más de 8 años 4
- Ninguna 5

¿FIGURA EN SU PROGRAMACIÓN DE CURSO DE PROFESOR DE IDIOMAS LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE CUENTOS?

- Si 1

- No 2

INDIQUE EL TÍTULO DE TRES CUENTOS TRADICIONALES O LITERARIOS EN INGLÉS QUE LE CONSTE QUE PUEDEN SER INTERESANTES PARA LOS ALUMNOS.

- -----
- -----
- -----

2. Este cuestionario consta de dos baterías de proposiciones y preguntas que podrían servir para describir el nivel de conocimientos de la didáctica del inglés a través de los cuentos. Por favor, lea cada una de ellas detenidamente y marque con una X la opción de respuesta que mejor refleje su opinión sobre las mismas en la columna correspondiente situada a la derecha de los enunciados con un número cuyo significado en la primera de las baterías es:

1.-Nada

2.-Poco

3.-Algo

4.-Bastante

5.-Mucho

Por tanto, tras leer cada frase sólo debe anotar la respuesta que mejor refleje su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación que contiene, intentando describirse a sí mismo/a de la forma más precisa posible.

Responda, por favor, a todas las proposiciones y preguntas que se le formulan.

	1. Nada, 2. Poco, 3. Algo, 4. Bastante, 5. Mucho	1	2	3	4	5
1.	He utilizado la lectura de textos literarios para el aprendizaje de la lengua inglesa.					
2.	La lectura de cuentos tradicionales ha mejorado mi nivel de conocimiento de la lengua inglesa.					
3.	Creo que sería eficaz utilizar un cuento o un relato en el proceso de aprendizaje del inglés.					
4.	Es conveniente utilizar un texto literario como base de la Unidad Didáctica en el aprendizaje de una lengua.					
5.	Estoy familiarizado con la utilización de un texto literario como base de la <u>Unidad Didáctica</u> para enseñar inglés.					
6.	Utilizo el texto literario para trabajar la gramática a nivel morfológico.					
7.	Utilizo el texto literario para la trabajar la <u>gramática léxico-semántico</u> .					
8.	La utilización de un texto literario supone un esfuerzo relevante en el aprendizaje del <u>léxico</u> .					
9.	El alumno puede sentirse abrumado con listas de <u>vocabulario</u> cuando se le presenta un texto.					
10.	El <u>significado</u> y la <u>gramática</u> tienen que ir unidos en la enseñanza y en el aprendizaje de un idioma.					
11.	A partir de un texto escrito, se puede trabajar la <u>oralidad</u> .					
12.	He utilizado la destreza <u>oral</u> en un texto escrito.					
13.	He <u>escuchado</u> narraciones de cuentos para trabajar mi destreza <u>oral</u> .					
14.	He mejorado mi <u>pronunciación</u> trabajando con textos literarios.					

15.	He mejorado mi <u>entonación</u> trabajando con textos escritos					
16.	Se trabaja el <u>aprendizaje comunicativo</u> en un libro de texto igual que con un texto literario.					
17.	He aplicado en mi proceso personal de aprendizaje un enfoque comunicativo con un texto literario.					
18.	He utilizado diálogos sobre situaciones encontradas en relatos para practicar la <u>fluidez</u> de mi inglés.					
19.	Mi aprendizaje del inglés se ha basado principalmente en textos literarios.					
20.	Cuando imparto clases, utilizo el texto literario como base para enseñar la lengua.					
21.	Conozco cuentos literarios ingleses.					
22.	He trabajado con cuentos literarios para mejorar mi conocimiento de la lengua inglesa.					
23.	Tengo hábito de <u>lectura</u> en inglés de textos de tradición inglesa.					
24.	He <u>representado</u> o interpretado, en el aula, una obra o un fragmento de una obra en lengua inglesa.					

En esta segunda batería de proposiciones y preguntas deberá señalar con una X la respuesta que mejor refleje su opinión con la siguiente escala:

- 1.- Nunca
- 2.- En raras ocasiones
- 3.- Alguna vez
- 4.- Con frecuencia
- 5.- Siempre

	1. Nunca, 2. En raras ocasiones, 3. Alguna vez, 4. Con frecuencia, 5. Siempre	1	2	3	4	5
25.	He <u>escrito</u> sobre un relato ya conocido en lengua inglesa.					
26.	He utilizado el <u>enfoque por tareas</u> basado en un texto literario escrito en lengua inglesa.					
27.	He trabajado los <u>temas transversales</u> en el libro de inglés.					
28.	<u>Leo</u> textos literarios o relatos cortos en inglés para mi preparación como maestro de Primaria.					
29.	<u>Leo</u> relatos cortos para mejorar y mantener mi propio nivel de inglés.					
30.	Utilizaría textos tradicionales para enseñar inglés a los alumnos.					
31.	Me siento inseguro cuando abandono provisionalmente el libro de texto con el fin de profundizar en los textos literarios o tradicionales.					
32.	Los objetivos gramaticales y de contenidos exigidos en el currículo de inglés se cubren únicamente con el libro de texto de lengua inglesa.					
33.	He utilizado las funciones emocionales durante mi proceso de aprendizaje del inglés.					

Al levantar la encuesta de mayo-2011, como complemento al cuestionario, se les propuso a los encuestados una **batería de preguntas abiertas** con la que pudieran expresar sugerencias y opiniones sobre cómo había discurrido el curso de Didáctica de la Lengua Inglesa II.

Preguntas:

1. Indique brevemente 3 aspectos que le hayan aportado herramientas útiles para su práctica de Magisterio.

■

-
-

2. Escriba tres sugerencias que añadiría a la propuesta de las unidades didácticas basadas en un cuento literario o tradicional.

-
-
-

3. ¿Eliminaría de los contenidos las unidades didácticas basadas en un cuento literario o tradicional?

-
-
-

4. ¿Qué aspectos destacaría como más interesantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua meta a través de cuentos?

-
-
-

5. ¿Qué factores han enriquecido su nivel de inglés al trabajar con un texto literario escrito en lengua inglesa?

-
-
-

6. ¿Qué tipo de textos buscaría ahora para enseñar inglés a los alumnos?

-
-
-

7. ¿Buscaría más relatos cortos para mejorar y mantener propio su nivel de inglés?

- Sí
- No

8. ¿Qué medios utilizaría para aprovechar las funciones emocionales en el aprendizaje del inglés?

-
-
-

9.2 ANEXO 2: TABLAS DE RESULTADOS

9.2.1 VARIABLES

El conjunto de variables puestas en juego en la investigación empírica se compone de variables dependientes y de variables independientes. Las primeras designan los fenómenos o los hechos que se deben analizar y explicar. Las independientes son las variables explicativas, cuya influencia en la variable dependiente se pretende descubrir en la investigación²⁸⁷.

Las variables independientes que se han manejado en esta investigación han sido:

- Sexo:
 - Encuesta de octubre-2010:

Varones:	22 %
Mujeres:	78 %
 - Encuesta de mayo-2011:

Varones:	24 %
Mujeres:	76 %
- Edad:
 - Encuesta de octubre-2010:

20-22 años	40 %
23-25 años	36 %
> de 25 años	24 %
 - Encuesta de mayo-2011:

20-22 años	29 %
23-25 años	39 %
> de 25 años	31 %
- Grupo de clase:
 - Encuesta de octubre-2010:

A:	33 %
B:	31 %
C:	36 %
 - Encuesta de mayo-2011:

A:	27 %
B:	36 %
C:	37 %

Las variables independientes establecidas en el diseño de la muestra sirven como cuadro referencial para el estudio de las variables dependientes. En definitiva, al

²⁸⁷ Cfr. SIERRA BRAVO, R. (1991). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo, pp. 105-108.

ser éstas las que son el objeto de la investigación, la recogida de datos se estructuró en torno a las mismas. Básicamente, se trataba de valorar la posible mejora de los estudiantes de la signatura de Didáctica de la Lengua Inglesa II en sus conocimientos de la lengua inglesa y en sus conocimientos de la metodología de la enseñanza del inglés.

9.2.2 RECOGIDA DE DATOS PRIMARIOS

Cualquier investigador prefiere disponer de datos primarios para abordar el estudio de la realidad social, dado que son el mejor instrumento para captar determinados fenómenos, hechos, o, como sucede en este estudio, alcanzar un conocimiento actualizado de opiniones y actitudes.

Por ello, parece que la descripción de la realidad puede ser más completa si se dispone de datos primarios, ya que éstos ofrecen al investigador un buen número de categorías analíticas para conseguir la finalidad del estudio. Es posible, sin embargo, que a esta más precisa descripción no corresponda una adecuada explicación del fenómeno de que se trate, ya que no hay una necesaria correspondencia entre descripción y explicación. Pero tampoco cabe duda que una inteligente descripción del fenómeno coloca al investigador en la mejor disposición para captar su verdadera explicación.

La recogida de datos fue realizada en dos fechas diferentes por la autora de esta investigación:

- La primera encuesta fue aplicada el día 14 de octubre de 2010.
- La segunda encuesta se levantó el 10 de mayo de 2011.

9.2.3 ELABORACIÓN DE DATOS PRIMARIOS.

Las actividades de control y validación de cuestionarios, de codificación y tabulación, así como de confección de tablas fueron llevadas a cabo por el Área de Informática del Centro de Estudios Superiores Don Bosco, siguiendo las instrucciones generales de la autora de esta investigación

De estos datos primarios se ofrecen en el "Anexo" los porcentajes verticales, por ser ellos los que primordialmente se han analizado. Obligado es señalar que dichos porcentajes han sido redondeados, pues una simple mirada a las tablas estadísticas permitirá apreciar que las cifras reales habrían sido obtenidas con decimales, pero según mandan los cánones de la investigación sociológica, los datos porcentuales no deben calcularse con decimales²⁸⁸, porque, con ellos, no sufren alteración alguna las tendencias, y, además, hacen menos farragosa y

288 Cfr. MIGUEL, Amando de, Manual del perfecto sociólogo, Espasa, Madrid, 1997, p. 13.

complicada la lectura de las tablas. Debido a ese mencionado redondeo, la suma de los porcentajes de cada una de las tablas que figuran en el “Anexo” podrá ascender a 99, 100, 101 e, incluso, en casos especiales podrá sumar 102.

9.2.4 ANÁLISIS DE DATOS PRIMARIOS.

Fundamentalmente, el análisis de los datos primarios se ha centrado sobre los marginales totales y parciales de los porcentajes verticales. Dicho análisis ha buscado con prioridad establecer tendencias, relaciones y correspondencias entre las diversas variables formuladas en la investigación.

9.2.5 TABLAS

9.2.5.1 Tablas de Resultados (I)

PRIMERA ENCUESTA: OCTUBRE 2010

1. Campos del Encuestado	TOTAL N:90		3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N: 32	
Sexo:	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Varón	20	22	5	17	9	32	6	19
Mujer	70	77	25	83	19	68	26	81
Edad:	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Entre 20-22 años	36	40	18	60	9	32	9	28
Entre 23-25 años	32	36	3	10	16	57	13	41
Más de 25 años	22	24	9	30	3	11	10	31
Otra especialidad:	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Educación Infantil	49	54	15	50	13	46	21	66
Educación Primaria	8	9	0	0	5	18	3	9
Educación Física	13	14	0	0	5	18	8	25
Educación Musical	2	2	0	0	2	7	0	0
Educación Especial	1	1	0	0	1	4	0	0
Audición y Lenguaje	0	0	0	0	0	0	0	0
Psicopedagogía	2	2	0	0	2	7	0	0
Ninguna	15	17	15	50	0	0	0	0
Nivel Lingüístico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0
Medio	12	13	8	27	1	4	3	9
Bajo	78	87	22	73	27	96	29	91
No contesta	0	0	0	0	0	0	0	0
Etapas y curso que imparte	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
No impartió	54	60	26	87	17	61	11	34
Infantil	21	23	1	3	5	18	15	4

1º ciclo de Enseñanza Primaria	7	8	1	3	3	11	3	9
2º ciclo de Enseñanza Primaria	4	4	1	3	2	7	1	3
3º ciclo de Enseñanza Primaria	4	4	1	3	1	4	2	6
Experiencia docente de inglés en Educación Primaria	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Menos de 2 años	22	24	2	6	6	21	14	44
Entre 2 y 4 años	3	3	0	0	1	4	2	6
Más de 4 años	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguna	65	72	28	93	21	75	16	50
1. Campos del Encuestado	TOTAL N:90		3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N: 32	
Experiencia docente en Enseñanza Primaria	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Menos de 2 años	39	43	22	73	5	18	12	38
Entre 2 y 4 años	4	4	0	0	3	11	1	3
Más de 4 años	2	2	0	0	1	4	1	3
Ninguna	45	50	8	27	19	68	18	56
Preparación metodológica Enseñanza de inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sí	44	49	18	60	9	32	17	53
No	12	13	3	10	5	18	4	13
No contesta	34	38	9	30	14	50	11	34
Cuentos tradicionales o literarios en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%

2. Preguntas		TOTAL N: 90	
1. Lectura de textos literarios		Abs.	%
1. Nada		8	9
2. Poco		13	14
3. Algo		42	47
4. Bastante		19	21
5. Mucho		7	8
6. NC.		1	1
2. Lectura de cuentos tradicionales		Abs.	%
1. Nada		1	1
2. Poco		24	27
3. Algo		34	38
4. Bastante		30	33
5. Mucho		0	0
6. NC.		1	1
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje de inglés		Abs.	%
1. Nada		0	0
2. Poco		0	0
3. Algo		3	3
4. Bastante		31	34
5. Mucho		55	61

6. NC.	1	1
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	1	1
3. Algo	19	21
4. Bastante	50	56
5. Mucho	19	21
6. NC.	1	1
5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%
1. Nada	17	19
2. Poco	28	31
3. Algo	37	41
4. Bastante	6	7
5. Mucho	1	1
6. NC.	1	1
2. Preguntas	TOTAL N: 90	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%
1. Nada	4	4
2. Poco	7	8
3. Algo	31	34
4. Bastante	36	40
5. Mucho	12	13
6. NC.	0	0
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	1	1
3. Algo	26	29
4. Bastante	50	56
5. Mucho	10	11
6. NC.	3	3
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	8	9
3. Algo	8	9
4. Bastante	24	27
5. Mucho	48	53
6. NC.	1	1
9. Listas de vocabulario	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	4	4
3. Algo	22	24
4. Bastante	37	41
5. Mucho	26	29
6. NC.	1	1

10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	4	4
3. Algo	13	14
4. Bastante	56	62
5. Mucho	14	16
6. NC.	2	2
2. Preguntas	TOTAL N: 90	
11. Trabajar la oralidad	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	1	1
3. Algo	9	10
4. Bastante	40	44
5. Mucho	39	43
6. NC.	1	1
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%
1. Nada	5	6
2. Poco	14	16
3. Algo	32	36
4. Bastante	28	31
5. Mucho	10	11
6. NC.	1	1
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%
1. Nada	5	6
2. Poco	9	10
3. Algo	49	54
4. Bastante	15	17
5. Mucho	10	11
6. NC.	2	2
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%
1. Nada	8	9
2. Poco	13	14
3. Algo	41	46
4. Bastante	20	22
5. Mucho	7	8
6. NC.	1	1
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%
1. Nada	5	6
2. Poco	21	23
3. Algo	37	41
4. Bastante	22	24
5. Mucho	4	4
6. NC.	1	1
2. Preguntas	TOTAL N: 90	

16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%
1. Nada	10	11
2. Poco	41	46
3. Algo	26	29
4. Bastante	8	9
5. Mucho	1	1
6. NC.	4	4
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%
1. Nada	6	7
2. Poco	38	42
3. Algo	40	44
4. Bastante	5	6
5. Mucho	0	0
6. NC.	1	1
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%
1. Nada	5	6
2. Poco	24	27
3. Algo	21	23
4. Bastante	30	33
5. Mucho	9	10
6. NC.	1	1
19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%
1. Nada	23	26
2. Poco	34	38
3. Algo	22	24
4. Bastante	7	8
5. Mucho	1	1
6. NC.	3	3
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%
1. Nada	17	19
2. Poco	25	28
3. Algo	25	28
4. Bastante	12	13
5. Mucho	7	8
6. NC.	4	4
2. Preguntas	TOTAL N: 90	
21. Conocimiento cuentos literarios ingleses	Abs.	%
1. Nada	5	6
2. Poco	33	37
3. Algo	41	46
4. Bastante	9	10
5. Mucho	0	0
6. NC.	2	2
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%

1. Nada	7	8
2. Poco	28	31
3. Algo	36	40
4. Bastante	15	17
5. Mucho	3	3
6. NC.	1	1
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%
1. Nada	13	14
2. Poco	36	40
3. Algo	28	31
4. Bastante	12	13
5. Mucho	0	0
6. NC.	1	1
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%
1. N	36	40
2. Poco	19	21
3. Algo	24	27
4. Bastante	6	7
5. Mucho	3	3
6. NC.	2	2
25. He escrito sobre un relato ya conocido	Abs.	%
1. Nunca	26	29
2. En raras ocasiones	20	22
3. Alguna vez	38	42
4. Con frecuencia	5	6
5. siempre	0	0
6. No contesta	1	1
2. Preguntas	TOTAL N: 90	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%
1. Nunca	40	44
2. En raras ocasiones	17	19
3. Alguna vez	25	28
4. Con frecuencia	5	6
5. siempre	1	1
6. No contesta	2	2
27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%
1. Nunca	19	21
2. En raras ocasiones	24	27
3. Alguna vez	29	32
4. Con frecuencia	13	14
5. siempre	3	3
6. No contesta	2	2
28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%
1. Nunca	3	3

2. En raras ocasiones	28	31
3. Alguna vez	32	36
4. Con frecuencia	22	24
5. siempre	3	3
6. No contesta	2	2
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%
1. Nunca	5	6
2. En raras ocasiones	20	22
3. Alguna vez	35	39
4. Con frecuencia	22	24
5. siempre	7	8
6. No contesta	1	1
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%
1. Nunca	2	2
2. En raras ocasiones	1	1
3. Alguna vez	24	27
4. Con frecuencia	46	51
5. siempre	16	18
6. No contesta	1	1
2. Preguntas	TOTAL N: 90	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%
1. Nunca	15	17
2. En raras ocasiones	28	31
3. Alguna vez	28	31
4. Con frecuencia	13	14
5. siempre	4	4
6. No contesta	2	2
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%
1. Nunca	31	34
2. En raras ocasiones	36	40
3. Alguna vez	14	16
4. Con frecuencia	7	8
5. siempre	0	0
6. No contesta	2	2
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%
1. Nunca	7	8
2. En raras ocasiones	18	20
3. Alguna vez	35	39
4. Con frecuencia	21	23
5. siempre	6	7
6. No contesta	3	3

2. Preguntas	VARÓN N: 20		MUJER N: 70	
1. Lectura de textos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	5,0	6	9

2. Poco	2	10,0	12	17
3. Algo	10	50,0	32	46
4. Bastante	5	25,0	16	23
5. Mucho	2	10,0	4	6
6. NC.	0	0,0	0	0
2. Lectura de cuentos tradicionales	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0
2. Poco	4	20,0	20	29
3. Algo	8	40,0	25	36
4. Bastante	7	35,0	25	36
5. Mucho	1	5,0	0	0
6. NC.	0	0,0	0	0
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0
2. Poco	0	0,0	0	0
3. Algo	0	0,0	2	3
4. Bastante	11	55,0	22	31
5. Mucho	9	45,0	46	66
6. NC.	0	0,0	0	0
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0
2. Poco	0	0,0	1	1
3. Algo	6	30,0	14	20
4. Bastante	12	60,0	36	51
5. Mucho	2	10,0	19	27
6. NC.	0	0,0	0	0
5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	5,0	13	19
2. Poco	6	30,0	24	34
3. Algo	10	50,0	27	39
4. Bastante	3	15,0	6	9
5. Mucho	0	0,0	0	0
6. NC.	0	0,0	0	0
2. Preguntas	VARÓN N: 20		MUJER N: 70	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	10,0	1	1
2. Poco	2	10,0	5	7
3. Algo	3	15,0	28	40
4. Bastante	11	55,0	28	40
5. Mucho	2	10,0	8	11
6. NC.	0	0,0	0	0
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0
2. Poco	1	5,0	0	0

3. Algo	6	30,0	22	31
4. Bastante	12	60,0	39	56
5. Mucho	1	5,0	9	13
6. NC.	0	0,0	0	0
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	1	1
2. Poco	0	0,0	2	3
3. Algo	5	25,0	19	27
4. Bastante	13	65,0	39	56
5. Mucho	2	10,0	9	13
6. NC.	0	0,0	0	0
9. Listas de vocabulario	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0
2. Poco	2	10,0	2	3
3. Algo	5	25,0	16	23
4. Bastante	9	45,0	31	44
5. Mucho	4	20,0	21	30
6. NC.	0	0,0	0	0
10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	3	4
2. Poco	0	0,0	10	14
3. Algo	4	20,0	10	14
4. Bastante	12	60,0	40	57
5. Mucho	3	15,0	7	10
6. NC.	1	5,0	0	0
2. Preguntas	VARÓN N: 20		MUJER N: 70	
11. Trabajar la oralidad	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0
2. Poco	1	5,0	0	0
3. Algo	4	20,0	3	4
4. Bastante	7	35,0	38	54
5. Mucho	8	40,0	29	41
6. NC.	0	0,0	0	0
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	4	5
2. Poco	5	25,0	9	13
3. Algo	6	30,0	26	37
4. Bastante	8	40,0	24	34
5. Mucho	1	5,0	7	10
6. NC.	0	0,0	0	0
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	5,0	2	3
2. Poco	1	5,0	8	11
3. Algo	13	65,0	38	54

4. Bastante	4	20,0	11	16
5. Mucho	0	0,0	10	14
6. NC.	1	5,0	1	1
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	10,0	6	9
2. Poco	1	5,0	12	17
3. Algo	12	60,0	31	44
4. Bastante	4	20,0	16	23
5. Mucho	1	5,0	5	7
6. NC.	0	0,0	0	0
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	4	6
2. Poco	2	10,0	18	26
3. Algo	12	60,0	26	37
4. Bastante	6	30,0	18	26
5. Mucho	0	0,0	4	6
6. NC.	0	0,0	0	0
2. Preguntas	VARÓN N: 20		MUJER N: 70	
16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	4	20,0	7	10
2. Poco	5	25,0	37	53
3. Algo	5	25,0	22	31
4. Bastante	5	25,0	2	3
5. Mucho	1	5,0	0	0
6. NC.	0	0,0	2	3
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	5,0	5	7
2. Poco	6	30,0	32	46
3. Algo	19	95,0	31	44
4. Bastante	2	10,0	2	3
5. Mucho	0	0,0	0	0
6. NC.	1	5,0	0	0
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	4	6
2. Poco	5	25,0	18	26
3. Algo	6	30,0	15	21
4. Bastante	8	40,0	25	36
5. Mucho	1	5,0	8	11
6. NC.	0	0,0	0	0
19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	19	27
2. Poco	11	55,0	28	40
3. Algo	5	25,0	21	30
4. Bastante	4	20,0	2	3

5. Mucho	0	0,0	0	0
6. NC.	0	0,0	0	0
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	10,0	4	6
2. Poco	6	30,0	18	26
3. Algo	7	35,0	15	21
4. Bastante	3	15,0	25	36
5. Mucho	0	0,0	8	11
6. NC.	2	10,0	0	0
2. Preguntas	VARÓN N: 20		MUJER N: 70	
21. Conocimiento de cuentos literarios ingleses	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	5	7
2. Poco	8	40,0	25	36
3. Algo	11	55,0	34	49
4. Bastante	1	5,0	6	9
5. Mucho	0	0,0	0	0
6. NC.	0	0,0	0	0
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	5,0	4	6
2. Poco	7	35,0	20	29
3. Algo	6	30,0	32	46
4. Bastante	6	30,0	11	16
5. Mucho	0	0,0	2	3
6. NC.	0	0,0	1	1
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	5,0	11	16
2. Poco	8	40,0	26	37
3. Algo	6	30,0	26	37
4. Bastante	5	25,0	7	10
5. Mucho	0	0,0	0	0
6. NC.	0	0,0	0	0
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	6	30,0	30	43
2. Poco	7	35,0	13	19
3. Algo	7	35,0	18	26
4. Bastante	0	0,0	7	10,0
5. Mucho	0	0,0	2	3
6. NC.	0	0,0	0	0
25. He escrito sobre un relato ya conocido	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	4	20,0	22	31
2. En raras ocasiones	1	5,0	19	27
3. Alguna vez	13	65,0	26	37
4. Con frecuencia	2	10,0	3	4
5. siempre	0	0,0	0	0

6. No contesta	0	0,0	0	0
2. Preguntas	VARÓN N: 20		MUJER N: 70	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	7	35	32	46
2. En raras ocasiones	5	25	15	21
3. Alguna vez	7	35	18	26
4. Con frecuencia	1	5	3	4
5. siempre	0	0	1	1
6. No contesta	0	0	1	1
27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	4	20	15	21
2. En raras ocasiones	6	30	20	29
3. Alguna vez	7	35	20	29
4. Con frecuencia	3	15	9	12,9
5. siempre	0	0	2	3
6. No contesta	0	0	4	6
28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	7	35	4	6
2. En raras ocasiones	4	20	21	30
3. Alguna vez	7	35	28	40
4. Con frecuencia	2	10	14	20
5. siempre	0	0	3	4
6. No contesta	0	0	0	0
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	0	0	5	7
2. En raras ocasiones	6	30	14	20
3. Alguna vez	6	30	31	44
4. Con frecuencia	6	30	14	20
5. siempre	2	10	6	9
6. No contesta	0	0	0	0
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	5	1	1
2. En raras ocasiones	1	5	0	0
3. Alguna vez	6	30	21	30
4. Con frecuencia	10	50	32	46
5. siempre	2	10	16	23
6. No contesta	0	0	0	0
2. Preguntas	VARÓN N: 20		MUJER N: 70	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	5	12	17
2. En raras ocasiones	9	45	18	26
3. Alguna vez	7	35,	20	29
4. Con frecuencia	2	10	12	17
5. siempre	1	5	3	4

6. No contesta	0	0	5	7
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	8	40	24	34
2. En raras ocasiones	8	40	26	37
3. Alguna vez	2	10	13	19
4. Con frecuencia	2	10	5	7
5. siempre	0	0	1	1
6. No contesta	0	0	1	1
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	2	10	4	6
2. En raras ocasiones	2	10	13	19
3. Alguna vez	10	50	29	41
4. Con frecuencia	6	30	16	23
5. siempre	0	0	5	7
6. No contesta	0	0	3	4

2. Preguntas	20-22 años N: 36		23-25 años N: 32		< 25 años N: 22	
1. Lectura de textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	6	19	1	5
2. Poco	4	11	4	13	4	18
3. Algo	16	44	18	56	9	41
4. Bastante	11	31	4	13	4	18
5. Mucho	4	11	0	0	4	18
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Lectura de cuentos tradicionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	11	31	10	31	3	14
3. Algo	12	33	14	44	8	36
4. Bastante	13	36	8	25	11	50
5. Mucho	0	0	0	0	0	0
6. NC.	0	0	0	0	0	0
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0	0	0
3. Algo	2	6	1	3	1	5
4. Bastante	13	36	13	41	7	32
5. Mucho	21	58	18	56	14	64
6. NC.	0	0	0	0	0	0
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	1	3	0	0	1	5
3. Algo	9	25	7	22	4	18
4. Bastante	18	50	20	63	11	50
5. Mucho	8	22	5	16	6	27
6. NC.	0	0	0	0	0	0

5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	3	8	6	19	8	36
2. Poco	9	25	11	34	8	36
3. Algo	21	58	11	34	4	18
4. Bastante	3	8	4	13	1	5
5. Mucho	0	0	0	0	1	5
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 36		23-25 años N: 32		< 25 años N: 22	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6	1	3	1	5
2. Poco	6	17	1	3	0	0
3. Algo	13	36	12	38	6	27
4. Bastante	12	33	16	50	10	46
5. Mucho	3	8	2	6	5	23
6. NC.	0	0	0	0	0	0
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	1	3	0	0,0
2. Poco	8	22	12	38	0	0,0
3. Algo	22	61	16	50	7	32
4. Bastante	5	14	3	9	12	55
5. Mucho	0	0	0	0	1	5
6. NC.	0	0	0	0	2	9
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	0	0	0	0
2. Poco	2	6	0	0	1	5
3. Algo	3	8	14	44	6	27
4. Bastante	22	61	16	50	13	59
5. Mucho	8	22	2	6	2	9
6. NC.	0	0	0	0	0	0
9. Listas de vocabulario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	1	3	0	0	4	18
3. Algo	7	19	10	31	4	18
4. Bastante	18	50	12	38	9	41
5. Mucho	10	28	10	31	5	23
6. NC.	0	0	0	0	0	0
10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	3	8	0	0	1	5
2. Poco	6	17	0	0	1	5
3. Algo	22	61	4	13	3	14
4. Bastante	4	11	21	66	13	59
5. Mucho	1	3	6	19	4	18
6. NC.	0	0	1	3	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 36		23-25 años N: 32		< 25 años N: 22	

11. Trabajar la oralidad	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0	0	0
3. Algo	3	8	4	13	2	9
4. Bastante	18	50	15	47	10	46
5. Mucho	15	42	13	41	10	46
6. NC.	0	0	0	0	0	0
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	2	6	1	5
2. Poco	5	14	7	22	2	9
3. Algo	17	47	10	31	6	27
4. Bastante	11	31	12	38	9	41
5. Mucho	3	8	1	3	4	18
6. NC.	0	0	0	0	0	0
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	3	8	0	0	2	9
2. Poco	2	6	4	13	3	14
3. Algo	18	50	21	66	10	46
4. Bastante	7	19	5	16	4	18
5. Mucho	5	14	2	6	3	14
6. NC.	1	3	0	0	0	0
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	14	1	3	2	9
2. Poco	5	14	6	19	2	9
3. Algo	16	44	16	50	10	46
4. Bastante	9	25	8	25	4	18
5. Mucho	1	3	1	3	4	18
6. NC.	0	0	0	0	0	0
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6	0	0	4	18
2. Poco	7	19	8	25	4	18
3. Algo	16	44	15	47	5	23
4. Bastante	10	28	7	22	8	36
5. Mucho	2	6	2	6	1	5
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 36		23-25 años N: 32		< 25 años N: 22	
16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	4	11	1	3	1	5
2. Poco	18	50	20	63	7	32
3. Algo	11	31	7	22	1	5
4. Bastante	2	6	4	13	10	46
5. Mucho	0	0	0	0	3	14
6. NC.	1	3	0	0	0	0
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%

1. Nada	3	8	4	13	12	55
2. Poco	18	50	10	31	6	27
3. Algo	14	39	18	56	4	18
4. Bastante	0	0	0	0	0	0
5. Mucho	0	0	0	0	0	0
6. NC.	1	3	0	0	0	0
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6	2	6	1	5
2. Poco	6	17	10	31	7	32
3. Algo	12	33	10	31	1	5
4. Bastante	12	33	8	25	10	46
5. Mucho	4	11	2	6	3	14
6. NC.	0	0	0	0	0	0,0
19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	3	8	10	31	7	32
2. Poco	19	53	12	38	9	41
3. Algo	10	28	9	28	4	18
4. Bastante	4	11	1	3	2	9
5. Mucho	0	0	0	0	0	0
6. NC.	0	0	0	0	0	0
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	7	19	6	19	4	18
2. Poco	14	39	8	25	5	23
3. Algo	7	19	12	38	6	27
4. Bastante	5	14	3	9	2	9
5. Mucho	0	0	1	3	4	18
6. NC.	3	8	2	6	1	5
2. Preguntas	20-22 años N: 36		23-25 años N: 32		< 25 años N: 22	
21. Conocimiento de cuentos literarios ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	15	42	9	28	10	46
3. Algo	18	50	18	56	10	46
4. Bastante	2	6	4	13	2	9
5. Mucho	0	0	0	0	0	0
6. NC.	1	3	0	0	0	0
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	2	6	2	9
2. Poco	8	22	13	41	5	23
3. Algo	16	44	14	44	10	46
4. Bastante	8	22	3	9	3	14
5. Mucho	2	6	0	0	2	9
6. NC.	1	3	0	,0	0	0
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	6	17	2	6	2	9

2. Poco	12	33	15	47	9	41
3. Algo	12	33	11	34	9	41
4. Bastante	6	17	4	13	2	9
5. Mucho	0	0	0	0	0	0
6. NC.	0	0	0	0	0	0
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	14	39	11	34	10	46
2. Poco	8	22	9	28	4	18
3. Algo	9	25	10	31	5	23
4. Bastante	1	3	2	6	2	9
5. Mucho	2	6	0	0	1	5
6. NC.	2	6	0	0	0	0
25. He escrito sobre un relato ya conocido	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	6	17	11	34	8	36
2. En raras ocasiones	12	33	5	16	4	18
3. Alguna vez	14	39	13	41	10	46
4. Con frecuencia	3	8	3	9	0	0
5. siempre	1	3	0	0	0	0
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 36		23-25 años N: 32		< 25 años N: 22	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	11	31	16	50	11	50
2. En raras ocasiones	8	22	8	25	5	23
3. Alguna vez	13	36	6	19	5	23
4. Con frecuencia	2	6	1	3	0	0
5. siempre	1	3	1	3	1	5
6. No contesta	1	3	0	0	0	0
27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	4	11	9	28	7	32
2. En raras ocasiones	10	28	7	22	6	27
3. Alguna vez	15	42	9	28	6	27
4. Con frecuencia	3	8	5	16	3	14
5. siempre	1	3	1	3	0	0
6. No contesta	3	8	1	3	0	0
28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	0	0	3	9	0	0
2. En raras ocasiones	9	25	14	44	5	23
3. Alguna vez	14	39	9	28	10	46
4. Con frecuencia	10	28	6	19	6	27
5. siempre	3	8	0	0	1	5
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	3	4	13	0	0
2. En raras ocasiones	11	31	6	19	3	14
3. Alguna vez	9	25	17	53	10	46

4. Con frecuencia	11	31	4	13	7	32
5. siempre	4	11	1	3	2	9
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	3	0	0	1	5
2. En raras ocasiones	0	0	1	3	0	0
3. Alguna vez	9	25	10	31	6	27
4. Con frecuencia	19	53	18	56	10	46
5. siempre	6	17	3	9	5	23
6. No contesta	1	3	0	0	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 36		23-25 años N: 32		< 25 años N: 22	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	7	19	5	16	3	14
2. En raras ocasiones	12	33	9	28	6	27
3. Alguna vez	12	33	12	38	4	18
4. Con frecuencia	4	11	3	9	6	27
5. siempre	0	0	1	3	3	14
6. No contesta	1	3	2	6	0	0
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	14	39	7	22	10	46
2. En raras ocasiones	17	47	14	44	5	23
3. Alguna vez	5	14	6	19	3	14
4. Con frecuencia	0	0	4	13	4	18
5. siempre	0	0	0	0	0	0
6. No contesta	0	0	1	3	0	0
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	2	6	2	6	2	9
2. En raras ocasiones	8	22	5	16	2	9
3. Alguna vez	11	31	17	53	12	55
4. Con frecuencia	11	31	6	19	5	23
5. siempre	3	8	2	6	0	0
6. No contesta	1	3	0	0	1	5

2. Preguntas	3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N. 32	
1. Lectura de textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	6	21,4	2	6,3
2. Poco	4	13,3	7	25,0	2	6,3
3. Algo	13	43,3	11	39,3	18	56,3
4. Bastante	11	36,7	2	7,1	6	18,8
5. Mucho	2	6,7	2	7,1	3	9,4
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
2. Lectura de cuentos tradicionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	1	3,6	0	0,0
2. Poco	5	16,7	11	39,3	8	25,0
3. Algo	12	40,0	9	32,1	13	40,6

4. Bastante	13	43,3	7	25,0	10	31,3
5. Mucho	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2. Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3. Algo	1	3,3	0	0,0	2	6,3
4. Bastante	9	30,0	12	42,9	10	31,3
5. Mucho	20	66,7	16	57,1	19	59,4
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2. Poco	0	0,0	0	0,0	1	3,1
3. Algo	7	23,3	5	17,9	7	21,9
4. Bastante	14	46,7	21	75,0	15	46,9
5. Mucho	9	30,0	2	7,1	8	25,0
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	6	20,0	6	21,4	5	15,6
2. Poco	9	30,0	10	35,7	9	28,1
3. Algo	13	43,3	10	35,7	14	43,8
4. Bastante	2	6,7	2	7,1	2	6,3
5. Mucho	0	0,0	0	0,0	1	3,1
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
2. Preguntas	3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N. 32	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6,7	0	0,0	1	3,1
2. Poco	2	6,7	1	3,6	2	6,3
3. Algo	14	46,7	7	25,0	10	31,3
4. Bastante	9	30,0	15	53,6	13	40,6
5. Mucho	3	10,0	5	17,9	4	12,5
6. NC.	0	0,0	0	0,0	2	6,3
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2. Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3. Algo	8	26,7	9	32,1	6	18,8
4. Bastante	20	66,7	16	57,1	15	46,9
5. Mucho	2	6,7	2	7,1	5	15,6
6. NC.	0	0,0	1	3,6	6	18,8
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	1	3,6	0	0,0
2. Poco	1	3,3	2	7,1	0	0,0
3. Algo	4	13,3	8	28,6	12	37,5
4. Bastante	22	73,3	12	42,9	15	46,9

5. Mucho	3	10,0	5	17,9	4	12,5
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
9. Listas de vocabulario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2. Poco	1	3,3	0	0,0	3	9,4
3. Algo	9	30,0	6	21,4	7	21,9
4. Bastante	14	46,7	13	46,4	10	31,3
5. Mucho	6	20,0	9	32,1	11	34,4
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3,3	0	0,0	1	3,1
2. Poco	1	3,3	0	0,0	2	6,3
3. Algo	9	30,0	2	7,1	2	6,3
4. Bastante	14	46,7	17	60,7	26	81,3
5. Mucho	5	16,7	8	28,6	0	0,0
6. NC.	0	0,0	1	3,6	1	3,1
2. Preguntas	3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N: 32	
11. Trabajar la oralidad	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2. Poco	0	0,0	0	0,0	1	3,1
3. Algo	2	6,7	4	14,3	3	9,4
4. Bastante	12	40,0	13	46,4	14	43,8
5. Mucho	16	53,3	11	39,3	13	40,6
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6,7	1	3,6	2	6,3
2. Poco	3	10,0	8	28,6	3	9,4
3. Algo	17	56,7	9	32,1	6	18,8
4. Bastante	8	26,7	7	25,0	15	46,9
5. Mucho	0	0,0	3	10,7	5	15,6
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3,3	2	7,1	2	6,3
2. Poco	1	3,3	5	17,9	3	9,4
3. Algo	15	50,0	13	46,4	16	50,0
4. Bastante	6	20,0	7	25,0	2	6,3
5. Mucho	7	23,3	0	0,0	8	25,0
6. NC.	0	0,0	1	3,6	1	3,1
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3,3	3	10,7	4	12,5
2. Poco	5	16,7	5	17,9	3	9,4
3. Algo	14	46,7	14	50,0	13	40,6
4. Bastante	8	26,7	5	17,9	7	21,9
5. Mucho	2	6,7	1	3,6	4	12,5

6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3,3	1	3,6	3	9,4
2. Poco	9	30,0	9	32,1	3	9,4
3. Algo	8	26,7	12	42,9	17	53,1
4. Bastante	10	33,3	6	21,4	5	15,6
5. Mucho	2	6,7	0	0,0	3	9,4
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
2. Preguntas	3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N. 32	
16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	7	23,3	2	7,1	1	3,1
2. Poco	12	40,0	15	53,6	15	46,9
3. Algo	7	23,3	8	28,6	11	34,4
4. Bastante	3	10,0	2	7,1	2	6,3
5. Mucho	1	3,3	0	0,0	0	0,0
6. NC.	0	0,0	1	3,6	3	9,4
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6,7	2	7,1	2	6,3
2. Poco	13	43,3	16	57,1	9	28,1
3. Algo	13	43,3	9	32,1	18	56,3
4. Bastante	2	6,7	1	3,6	2	6,3
5. Mucho	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6,7	1	3,6	2	6,3
2. Poco	8	26,7	12	42,9	4	12,5
3. Algo	8	26,7	7	25,0	6	18,8
4. Bastante	7	23,3	6	21,4	16	50,0
5. Mucho	5	16,7	2	7,1	3	9,4
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	10	33,3	7	25,0	5	15,6
2. Poco	11	36,7	14	50,0	9	28,1
3. Algo	7	23,3	3	10,7	13	40,6
4. Bastante	1	3,3	3	10,7	3	9,4
5. Mucho	1	3,3	0	0,0	0	0,0
6. NC.	0	0,0	1	3,6	2	6,3
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	10	33,3	5	17,9	2	6,3
2. Poco	12	40,0	8	28,6	6	18,8
3. Algo	6	20,0	6	21,4	13	40,6
4. Bastante	0	0,0	4	14,3	8	25,0
5. Mucho	0	0,0	4	14,3	2	6,3
6. NC.	2	6,7	1	3,6	1	3,1

2. Preguntas	3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N. 32	
21. Conocimiento de cuentos literarios ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	6,7	3	10,7	0	0,0
2. Poco	13	43,3	12	42,9	8	25,0
3. Algo	14	46,7	11	39,3	17	53,1
4. Bastante	1	3,3	1	3,6	6	18,8
5. Mucho	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6. NC.	0	0,0	1	3,6	1	3,1
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	4	13,3	2	7,1	1	3,1
2. Poco	7	23,3	16	57,1	5	15,6
3. Algo	14	46,7	7	25,0	16	50,0
4. Bastante	4	13,3	1	3,6	9	28,1
5. Mucho	1	3,3	2	7,1	0	0,0
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	16,7	6	21,4	2	6,3
2. Poco	10	33,3	12	42,9	14	43,8
3. Algo	10	33,3	9	32,1	9	28,1
4. Bastante	5	16,7	1	3,6	6	18,8
5. Mucho	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6. NC.	0	0,0	0	0,0	1	3,1
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	15	50,0	12	42,9	9	28,1
2. Poco	4	13,3	9	32,1	6	18,8
3. Algo	8	26,7	4	14,3	12	37,5
4. Bastante	2	6,7	1	3,6	3	9,4
5. Mucho	1	3,3	1	3,6	1	3,1
6. NC.	0	0,0	1	3,6	1	3,1
25. He escrito sobre un relato ya conocido	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	8	26,7	11	39,3	7	21,9
2. En raras ocasiones	8	26,7	5	17,9	7	21,9
3. Alguna vez	11	36,7	12	42,9	15	46,9
4. Con frecuencia	3	10,0	0	0,0	2	6,3
5. siempre	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6. No contesta	0	0,0	0	0,0	1	3,1
2. Preguntas	3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N. 32	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	12	40,0	14	50,0	14	43,8
2. En raras ocasiones	7	23,3	6	21,4	4	12,5
3. Alguna vez	8	26,7	7	25,0	10	31,3
4. Con frecuencia	2	6,7	0	0,0	3	9,4
5. siempre	0	0,0	1	3,6	0	0,0
6. No contesta	1	3,3	0	0,0	1	3,1

27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	4	13,3	10	35,7	11	34,4
2. En raras ocasiones	10	33,3	8	28,6	7	21,9
3. Alguna vez	14	46,7	4	14,3	11	34,4
4. Con frecuencia	1	3,3	5	17,9	2	6,3
5. siempre	0	0,0	1	3,6	0	0,0
6. No contesta	1	3,3	0	0,0	1	3,1
28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	3,3	2	7,1	0	0,0
2. En raras ocasiones	5	16,7	12	42,9	11	34,4
3. Alguna vez	17	56,7	9	32,1	7	21,9
4. Con frecuencia	6	20,0	4	14,3	11	34,4
5. siempre	0	0,0	1	3,6	2	6,3
6. No contesta	1	3,3	0	0,0	1	3,1
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	3,3	2	7,1	2	6,3
2. En raras ocasiones	5	16,7	10	35,7	5	15,6
3. Alguna vez	10	33,3	11	39,3	14	43,8
4. Con frecuencia	13	43,3	2	7,1	7	21,9
5. siempre	1	3,3	3	10,7	3	9,4
6. No contesta	0	0,0	0	0,0	1	3,1
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	3,3	1	3,6	0	0,0
2. En raras ocasiones	0	0,0	1	3,6	0	0,0
3. Alguna vez	7	23,3	8	28,6	9	28,1
4. Con frecuencia	16	53,3	14	50,0	16	50,0
5. siempre	6	20,0	4	14,3	6	18,8
6. No contesta	0	0,0	0	0,0	1	3,1
2. Preguntas	3º A N: 30		3º B N: 28		3º C N. 32	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	5	16,7	5	17,9	5	15,6
2. En raras ocasiones	12	40,0	8	28,6	9	28,1
3. Alguna vez	7	23,3	10	35,7	12	37,5
4. Con frecuencia	4	13,3	4	14,3	4	12,5
5. siempre	1	3,3	1	3,6	2	6,3
6. No contesta	1	3,3	0	0,0	0	0,0
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	14	46,7	9	32,1	8	25,0
2. En raras ocasiones	13	43,3	13	46,4	11	34,4
3. Alguna vez	2	6,7	5	17,9	6	18,8
4. Con frecuencia	1	3,3	0	0,0	6	18,8
5. siempre	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6. No contesta	0	0,0	1	3,6	1	3,1
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%

1. Nunca	2	6,7	4	14,3	1	3,1
2. En raras ocasiones	5	16,7	7	25,0	6	18,8
3. Alguna vez	12	40,0	9	32,1	14	43,8
4. Con frecuencia	8	26,7	7	25,0	6	18,8
5. siempre	1	3,3	1	3,6	4	12,5
6. No contesta	2	6,7	0	0,0	1	3,1

9.2.5.2 Tablas de Resultados (II)

SEGUNDA ENCUESTA: MAYO 2011

1. Campos del Encuestado	TOTAL N:102		3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N: 38	
Sexo:	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Varón	24	24	6	22	10	27	8	21
Mujer	78	76	21	78	27	73	30	79
Edad:	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Entre 20-22 años	30	30	15	56	8	22	7	18
Entre 23-25 años	40	39	2	7	21	57	17	45
Más de 25 años	32	31	10	37	8	22	14	7
Grupo de clase:	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
A	27	27	27	100	0	0	0	0
B	37	36	0	0	37	100	0	0
C	38	37	0	0	0	0	38	100
Otra especialidad:	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Educación infantil	54	53	15	56	17	46	22	58
Educación Primaria	12	12	0	0	8	22	4	11
Educación Física	16	16	0	0	8	22	8	21
Educación Musical	2	2	0	0	2	5	0	0
Educación Especial	2	2	0	0	2	5	0	0
Audición y Lenguaje	0	0	0	0	0	0	0	0
Psicopedagogía	0	0	0	0	0	0	0	0
Ninguna	16	16	12	44	0	0	4	11
Nivel Lingüístico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Alto	4	4	3	11	1	3	1	3
Medio	44	43	10	37	18	49	16	42
Bajo	42	41	13	48	14	38	15	40
No contesta	12	12	1	4	4	11	6	16
Etapas y curso que imparte	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
No imparto	53	52	24	89	17	46	12	32
Infantil	32	31	1	4	13	35	18	47
1º ciclo de Enseñanza Primaria	10	10	2	7	3	8	5	13
2º ciclo de Enseñanza Primaria	5	5	0	0	4	11	1	3
3º ciclo de Enseñanza Primaria	2	2	0	0	0	0	2	5

Experiencia docente inglés en Educación Primaria	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Menos de 2 años	29	28	2	7	13	46	14	37
Entre 2 y 4 años	9	9	1	4	3	35	5	13
Más de 4 años	4	4	0	0	4	8	0	0
Ninguna	60	59	24	89	17	11	19	50
Experiencia docente en Enseñanza Primaria	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Menos de 2 años	33	32	3	11	14	38	16	42
Entre 2 y 4 años	5	5	0	0	3	8	2	5
Más de 4 años	5	5	0	0	4	11	1	3
Ninguna	59	58	24	89	16	43	19	50
Preparación metodológica Enseñanza inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sí	46	45	16	59	11	30	19	50
No	27	27	4	15	13	35	10	26
No contesta	29	28	7	26	13	35	9	24

2. Preguntas	TOTAL N: 102	
1. Lectura de textos literarios	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	10	10
3. Algo	39	38
4. Bastante	40	39
5. Mucho	13	13
6. NC.	0	0
2. Lectura cuentos tradicionales	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	3	3
3. Algo	35	34
4. Bastante	53	52
5. Mucho	11	11
6. NC.	0	0
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	0	0
3. Algo	1	1

4. Bastante	42	41
5. Mucho	59	58
6. NC.	0	0
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%
1. Nada	2	2
2. Poco	3	3
3. Algo	27	27
4. Bastante	47	46
5. Mucho	23	23
6. NC.	0	0
5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	14	14
3. Algo	30	29
4. Bastante	43	42
5. Mucho	14	14
6. NC.	0	0
2. Preguntas	TOTAL N: 102	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	3	3
3. Algo	33	32
4. Bastante	51	50
5. Mucho	14	14
6. NC.	0	0
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	4	4
3. Algo	24	24
4. Bastante	58	57
5. Mucho	15	15
6. NC.	0	0
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	6	6
3. Algo	18	18
4. Bastante	54	53

5. Mucho	23	23
6. NC.	0	0
9. Listas de vocabulario	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	8	8
3. Algo	28	28
4. Bastante	33	32
5. Mucho	32	31
6. NC.	0	0
10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	6	6
3. Algo	28	28
4. Bastante	38	37
5. Mucho	28	28
6. NC.	1	1
2. Preguntas	TOTAL N: 102	
11. Trabajar la oralidad	Abs.	%
1. Nada	0	0
2. Poco	0	0
3. Algo	15	15
4. Bastante	45	44
5. Mucho	42	41
6. NC.	0	0
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%
1. Nada	3	3
2. Poco	11	11
3. Algo	39	38
4. Bastante	36	35
5. Mucho	13	13
6. NC.	0	0
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%
1. Nada	3	3
2. Poco	16	16
3. Algo	38	37
4. Bastante	32	31
5. Mucho	11	11

6. NC.	2	2
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%
1. Nada	2	2
2. Poco	14	14
3. Algo	40	39
4. Bastante	38	37
5. Mucho	8	8
6. NC.	0	0
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	12	12
3. Algo	42	41
4. Bastante	37	36
5. Mucho	10	10
6. NC.	0	0
2. Preguntas	TOTAL N: 102	
16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%
1. Nada	14	14
2. Poco	43	42
3. Algo	36	35
4. Bastante	7	7
5. Mucho	1	1
6. NC.	1	1
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%
1. Nada	3	3
2. Poco	13	13
3. Algo	44	43
4. Bastante	37	36
5. Mucho	4	4
6. NC.	1	1
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%
1. Nada	3	3
2. Poco	16	16
3. Algo	35	34
4. Bastante	37	36
5. Mucho	11	11
6. NC.	0	0

19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%
1. Nada	11	11
2. Poco	38	37
3. Algo	46	45
4. Bastante	5	5
5. Mucho	2	2
6. NC.	0	0
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%
1. Nada	9	9
2. Poco	18	18
3. Algo	47	46
4. Bastante	14	14
5. Mucho	6	6
6. NC.	8	8
2. Preguntas	TOTAL N: 102	
21. Conocimiento cuentos literarios ingleses	Abs.	%
1. Nada	1	1
2. Poco	21	21
3. Algo	53	52
4. Bastante	24	24
5. Mucho	3	3
6. NC.	0	0
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%
1. Nada	5	5
2. Poco	18	18
3. Algo	43	42
4. Bastante	29	28
5. Mucho	6	6
6. NC.	1	1
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%
1. Nada	14	14
2. Poco	31	31
3. Algo	41	40
4. Bastante	11	11
5. Mucho	5	5
6. NC.	0	0
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%

1. Nada	18	18
2. Poco	21	21
3. Algo	38	37
4. Bastante	17	17
5. Mucho	7	7
6. NC.	1	1
25. He escrito sobre un relato ya conocido	Abs.	%
1. Nunca	8	8
2. En raras ocasiones	28	28
3. Alguna vez	42	41
4. Con frecuencia	20	20
5. Siempre	4	4
6. No contesta	0	0
2. Preguntas	TOTAL N: 102	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%
1. Nunca	14	14
2. En raras ocasiones	15	15
3. Alguna vez	44	43
4. Con frecuencia	22	22
5. Siempre	7	7
6. No contesta	0	0
27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%
1. Nunca	4	4
2. En raras ocasiones	18	18
3. Alguna vez	36	35
4. Con frecuencia	30	29
5. Siempre	14	14
6. No contesta	0	0
28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%
1. Nunca	6	6
2. En raras ocasiones	21	21
3. Alguna vez	42	41
4. Con frecuencia	26	26
5. Siempre	6	6
6. No contesta	1	1
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%
1. Nunca	7	7

2. En raras ocasiones	15	15
3. Alguna vez	45	44
4. Con frecuencia	30	29
5. Siempre	5	5
6. No contesta	0	0
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%
1. Nunca	1	1
2. En raras ocasiones	4	4
3. Alguna vez	25	25
4. Con frecuencia	48	47
5. Siempre	23	23
6. No contesta	1	1
2. Preguntas	TOTAL N: 102	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%
1. Nunca	19	19
2. En raras ocasiones	34	33
3. Alguna vez	32	31
4. Con frecuencia	16	16
5. Siempre	0	0
6. No contesta	1	1
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%
1. Nunca	28	28
2. En raras ocasiones	52	51
3. Alguna vez	16	16
4. Con frecuencia	4	4
5. Siempre	1	1
6. No contesta	1	1
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%
1. Nunca	0	0
2. En raras ocasiones	13	13
3. Alguna vez	55	54
4. Con frecuencia	30	29
5. Siempre	4	4
6. No contesta	0	0

2. Preguntas	VARÓN N: 24		MUJER N: 78	
1. Lectura de textos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0
2. Poco	0	0	7	9
3. Algo	12	50	27	35
4. Bastante	11	46	33	42
5. Mucho	1	4	11	14
6. NC.	0	0	0	0
2. Lectura cuentos tradicionales	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0
2. Poco	0	0	2	3
3. Algo	10	42	25	32
4. Bastante	13	54	43	55
5. Mucho	1	4	8	10
6. NC.	0	0	0	0
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0
3. Algo	0	0	1	1
4. Bastante	14	58	31	40
5. Mucho	10	42	46	59
6. NC.	0	0	0	0
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0
2. Poco	0	0	2	3
3. Algo	1	4	12	15
4. Bastante	15	63	42	54
5. Mucho	8	33	22	28
6. NC.	0	0	00	0
5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	4	17	9	12
3. Algo	11	46	18	23
4. Bastante	8	33	36	46
5. Mucho	1	4	13	17
6. NC.	0	0	1	1

2. Preguntas	VARÓN N: 24		MUJER N: 78	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	0	0	3	4
3. Algo ¡OJO!	9	38	25	32
4. Bastante	13	54	40	51
5. Mucho	2	8	9	12
6. NC.	0	0	0	0
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	0	0	3	4
3. Algo	8	33	15	19
4. Bastante	12	50	49	63
5. Mucho	4	17	10	13
6. NC.	0	0	0	0
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	2	8	2	3
3. Algo	6	25	13	17
4. Bastante	13	54	43	55
5. Mucho	3	13	19	24
6. NC.	0	0	0	0
9. Listas de vocabulario	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	2	8	4	5
3. Algo	8	33	21	27
4. Bastante	10	42	24	31
5. Mucho	4	17	28	36
6. NC.	0	0	0	0
10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	3	13	3	4
3. Algo	3	13	24	31
4. Bastante	14	58	26	33
5. Mucho	4	17	23	30
6. NC.	0	0	1	1

2. Preguntas	VARÓN N: 24		MUJER N: 78	
11. Trabajar la oralidad	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0
3. Algo	3	13	10	13
4. Bastante	18	75	29	37
5. Mucho	3	13	39	50
6. NC.	0	0	0	0
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	3	4
2. Poco	4	17	5	6
3. Algo	12	50	29	37
4. Bastante	8	33	29	37
5. Mucho	0	0	12	15
6. NC.	0	0	0	0
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	4	2	3
2. Poco	7	29	9	12
3. Algo	7	29	33	42
4. Bastante	7	29	22	28
5. Mucho	1	4	11	14
6. NC.	1	4	1	1
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	2	3
2. Poco	4	17	11	14
3. Algo	10	42	30	39
4. Bastante	10	42	28	36
5. Mucho	0	0	7	9
6. NC.	0	0	0	0
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	1	4	8	11
3. Algo	10	42	32	41
4. Bastante	11	46	28	36
5. Mucho	2	8	9	12
6. NC.	0	0	0	0

2. Preguntas	VARÓN N: 24		MUJER N: 78	
16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	8	13	17
2. Poco	12	50	31	40
3. Algo	10	42	26	33
4. Bastante	0	0	6	8
5. Mucho	0	0	1	1
6. NC.	0	0	1	1
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	4	2	3
2. Poco	1	4	10	13
3. Algo	10	42	35	45
4. Bastante	12	50	26	33
5. Mucho	0	0	4	5
6. NC.	0	0	1	1
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	3	4
2. Poco	2	8	13	17
3. Algo	10	42	25	32
4. Bastante	11	46	28	36
5. Mucho	1	4	9	12
6. NC.	0	0	0	0
19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	4	9	12
2. Poco	12	50	27	35
3. Algo	11	46	35	45
4. Bastante	0	0	5	6
5. Mucho	0	0	2	3
6. NC.	0	0	0	0
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	8	6	8
2. Poco	8	33	12	15
3. Algo	8	33	38	49
4. Bastante	4	17	9	12
5. Mucho	2	8	4	5
6. NC.	0	0	9	12

2. Preguntas	VARÓN N: 24		MUJER N: 78	
21. Conocimiento cuentos literarios ingleses	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	1
2. Poco	6	25	14	18
3. Algo	12	50	41	53
4. Bastante	4	17	20	26
5. Mucho	2	8	2	3
6. NC.	0	0	0	0
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	4	4	5
2. Poco	5	21	11	14
3. Algo	12	50	31	40
4. Bastante	6	25	25	32
5. Mucho	0	0	6	8
6. NC.	0	0	1	1
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	3	13	12	15
2. Poco	12	50	20	26
3. Algo	7	29	32	41
4. Bastante	2	8	10	13
5. Mucho	0	0	4	5
6. NC.	0	0	00	0
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	6	25	12	15
2. Poco	6	25	14	18
3. Algo	10	42	28	36
4. Bastante	1	4	17	22
5. Mucho	1	4	6	8
6. NC.	0	0	1	1
25. He escrito sobre un relato ya conocido	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	0	0	8	10
2. En raras ocasiones	8	33	21	27
3. Alguna vez	9	36	32	41
4. Con frecuencia	7	29	15	19
5. Siempre	0	0	2	3
6. No contesta	0	0	0	0

2. Preguntas	VARÓN N: 24		MUJER N: 78	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	3	13	10	13
2. En raras ocasiones	4	17	14	18
3. Alguna vez	5	21	37	47
4. Con frecuencia	11	46	12	15
5. Siempre	1	4	5	6
6. No contesta	0	0	0	0
27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	4	2	3
2. En raras ocasiones	4	17	12	15
3. Alguna vez	10	42	29	37
4. Con frecuencia	8	33	23	30
5. Siempre	1	4	12	15
6. No contesta	0	0	0	0
28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	4	5	6
2. En raras ocasiones	8	33	14	18
3. Alguna vez	10	42	33	42
4. Con frecuencia	5	21	21	27
5. Siempre	0	0	5	6
6. No contesta	0	0	0	0
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	4	5	6
2. En raras ocasiones	6	25	10	13
3. Alguna vez	12	50	34	44
4. Con frecuencia	5	21	23	30
5. Siempre	0	0	5	6
6. No contesta	0	0	1	1
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	4	0	0
2. En raras ocasiones	1	4	3	4
3. Alguna vez	8	33	18	23
4. Con frecuencia	10	42	41	53
5. Siempre	4	17	15	19
6. No contesta	0	0	1	1

2. Preguntas	VARÓN N: 24		MUJER N: 78	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	4	17	14	18
2. En raras ocasiones	10	42	24	31
3. Alguna vez	6	25	28	36
4. Con frecuencia	3	13	12	15
5. Siempre	0	0	0	0
6. No contesta	1	4	0	0
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	7	29	22	28
2. En raras ocasiones	12	50	40	51
3. Alguna vez	3	13	12	15
4. Con frecuencia	2	8	2	3
5. Siempre	0	0	1	1
6. No contesta	0	0	1	1
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	0	0	0	0
2. En raras ocasiones	4	17	11	14
3. Alguna vez	10	42	42	54
4. Con frecuencia	10	42	20	26
5. Siempre	0	0	5	6
6. No contesta	0	0	0	0

2. Preguntas	20-22 años N: 30		23-25 años N: 40		< 25 años N: 32	
1. Lectura de textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	6	20	2	5	2	6
3. Algo	9	30	16	40	14	44
4. Bastante	11	37	15	38	14	44
5. Mucho	4	13	7	18	2	6
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Lectura cuentos tradicionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0

2. Poco	2	7	0	0	1	3
3. Algo	11	37	11	28	13	41
4. Bastante	13	43	26	65	14	44
5. Mucho	4	13	3	8	4	13
6. NC.	0	0	0	0	0	0
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0	0	0
3. Algo	1	3	0	0	0	0
4. Bastante	13	43	20	50	11	34
5. Mucho	16	53	20	50	21	66
6. NC.	0	0	0	0	0	0
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	1	3	0	0	2	6
3. Algo	8	27	5	13	1	3
4. Bastante	11	37	25	63	19	59
5. Mucho	10	33	10	25	10	31
6. NC.	0	0	0	0	0	0
5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	1	3
2. Poco	5	17	4	10	5	16
3. Algo	7	23	13	33	10	31
4. Bastante	12	40	17	43	13	41
5. Mucho	6	20	6	15	3	9
6. NC.	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0
2. Preguntas	20-22 años N: 30		23-25 años N: 40		< 25 años N: 32	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	4	13	0	0	0	0
3. Algo	11	37	15	36	7	22
4. Bastante	14	47	17	43	19	59
5. Mucho	1	3	7	18	6	19
6. NC.	0	0	0	0	0	0
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	4	13	0	0	0	0

3. Algo	7	23	8	20	7	22
4. Bastante	15	50	27	68	18	56
5. Mucho	4	13	4	10	7	22
6. NC.	0	0	0	0	0	0
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	0	0	2	5	4	13
3. Algo	6	20	3	8	9	28
4. Bastante	15	50	26	65	12	38
5. Mucho	9	30	8	20	7	22
6. NC.	0	0	0	0	0	0
9. Listas de vocabulario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	0	0	0	0
2. Poco	1	3	4	10	3	9
3. Algo	8	27	8	20	12	38
4. Bastante	12	40	11	28	10	31
5. Mucho	8	27	17	43	7	22
6. NC.	0	0	0	0	0	0
10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	1	3
2. Poco	2	7	2	5	1	3
3. Algo	10	33	10	25	9	28
4. Bastante	8	27	17	43	12	38
5. Mucho	10	33	11	28	8	25
6. NC.	0	0	0	0	1	3
2. Preguntas	20-22 años N: 30		23-25 años N: 40		< 25 años N: 32	
11. Trabajar la oralidad	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0	0	0
3. Algo	6	20	5	13	4	13
4. Bastante	12	40	17	43	16	50
5. Mucho	12	40	18	45	12	38
6. NC.	0	0	0	0	0	0
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	2	6
2. Poco	5	17	4	10	3	9
3. Algo	8	27	21	53	8	25

4. Bastante	14	47	9	23	16	50
5. Mucho	3	10	5	12	3	9
6. NC.	0	0	0	0	0	0
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	7	1	3	0	0
2. Poco	3	10	4	10	10	31
3. Algo	13	43	15	38	10	31
4. Bastante	6	20	16	40	9	28
5. Mucho	5	17	3	8	3	9
6. NC.	1	3	1	3	0	0
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	0	0	1	3
2. Poco	5	17	5	13	5	16
3. Algo	11	37	15	38	14	44
4. Bastante	11	37	16	40	10	31
5. Mucho	2	7	4	10	2	6
6. NC.	0	0	0	0	0	0
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	0	0	0	0
2. Poco	4	13	3	8	4	13
3. Algo	10	33	16	40	15	47
4. Bastante	12	40	16	40	11	34
5. Mucho	3	10	5	13	2	6
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 30		23-25 años N: 40		< 25 años N: 32	
16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	4	13	7	18	3	9
2. Poco	9	30	15	38	18	56
3. Algo	13	43	15	38	9	28
4. Bastante	4	13	3	8	0	0
5. Mucho	0	0	0	0	1	3
6. NC.	0	0	0	0	1	3
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	2	5	1	3
2. Poco	6	20	3	8	4	13
3. Algo	11	37	18	45	15	47
4. Bastante	12	40	13	33	12	38

5. Mucho	1	3	3	8	0	0
6. NC.	0	0	1	3	0	0
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	7	1	3	0	0
2. Poco	1	3	7	18	8	25
3. Algo	15	50	11	28	8	25
4. Bastante	11	37	15	38	12	38
5. Mucho	1	3	6	15	4	13
6. NC.	0	0	0	0	0	0
19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	17	1	3	5	16
2. Poco	13	43	16	40	9	28
3. Algo	10	33	20	50	16	50
4. Bastante	2	7	1	3	2	6
5. Mucho	0	0	2	5	0	0
6. NC.	0	0	0	0	0	0
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	6	20	2	5	2	6
2. Poco	6	20	6	15	7	21
3. Algo	14	47	21	53	9	28
4. Bastante	1	3	7	18	7	22
5. Mucho	0	0	2	5	4	13
6. NC.	3	10	2	5	3	9
2. Preguntas	20-22 años N: 30		23-25 años N: 40		< 25 años N: 32	
21. Conocimiento cuentos literarios ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	3	0	0	0	0
2. Poco	5	17	10	25	6	19
3. Algo	16	53	18	45	19	59
4. Bastante	8	27	10	25	6	19
5. Mucho	0	0	2	5	1	3
6. NC.	0	0	0	0	0	0
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	7	0	0	1	3
2. Poco	8	27	6	15	7	22
3. Algo	8	27	20	50	14	44
4. Bastante	10	33	11	28	9	28
5. Mucho	2	7	2	5	1	3

6. NC.	0	0	1	3	0	0
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	17	5	13	5	16
2. Poco	6	20	15	38	10	31
3. Algo	12	40	15	38	13	41
4. Bastante	6	20	2	5	4	13
5. Mucho	1	3	3	8	0	0
6. NC.	0	0	0	0	0	0
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	17	4	10	8	25
2. Poco	9	30	9	23	3	9
3. Algo	10	33	16	40	12	38
4. Bastante	4	13	9	23	4	13
5. Mucho	2	7	0	0	5	16
6. NC.	0	0	2	5	0	0
25. He escrito sobre un relato ya conocido	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	4	13	2	5	2	6
2. En raras ocasiones	7	23	9	23	9	28
3. Alguna vez	13	43	19	48	12	38
4. Con frecuencia	5	17	8	20	9	28
5. Siempre	1	3	2	5	0	0
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 30		23-25 años N: 40		< 25 años N: 32	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	5	17	2	5	7	22
2. En raras ocasiones	4	13	6	15	6	19
3. Alguna vez	12	40	20	50	12	38
4. Con frecuencia	8	27	11	28	4	13
5. Siempre	1	3	1	3	3	9
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	3	1	3	1	3
2. En raras ocasiones	6	20	5	13	5	16
3. Alguna vez	8	27	20	50	10	31
4. Con frecuencia	10	33	11	28	12	38
5. Siempre	5	17	3	8	4	13
6. No contesta	0	0	0	0	0	0

28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	3	2	5	3	9
2. En raras ocasiones	5	17	8	20	9	28
3. Alguna vez	13	43	17	43	11	34
4. Con frecuencia	7	23	11	28	9	28
5. Siempre	3	10	2	5	0	0
6. No contesta	1	3	0	0	0	0
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	2	7	2	5	3	9
2. En raras ocasiones	4	13	5	13	6	19
3. Alguna vez	10	33	22	55	13	41
4. Con frecuencia	11	37	10	25	8	25
5. Siempre	3	10	1	3	2	6
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	0	0	0	0	1	3
2. En raras ocasiones	2	7	2	5	0	0
3. Alguna vez	9	30	8	20	7	22
4. Con frecuencia	12	40	21	53	18	56
5. Siempre	7	23	8	20	6	19
6. No contesta	0	0	1	3	0	0
2. Preguntas	20-22 años N: 30		23-25 años N: 40		< 25 años N: 32	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	8	27	5	13	4	13
2. En raras ocasiones	9	30	14	35	11	34
3. Alguna vez	10	33	15	38	8	25
4. Con frecuencia	3	10	5	13	8	25
5. Siempre	0	0	0	0	0	0
6. No contesta	0	0	1	3	1	3
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	6	20	10	25	11	34
2. En raras ocasiones	19	63	19	48	16	50
3. Alguna vez	5	17	7	18	4	13
4. Con frecuencia	0	0,	4	10	0	0
5. Siempre	0	0	0	0	1	3
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%

1. Nunca	0	0	0	0	0	0
2. En raras ocasiones	4	13	5	13	4	13
3. Alguna vez	16	53	26	65	15	47
4. Con frecuencia	8	27	8	20	11	34
5. Siempre	2	7	1	3	2	6
6. No contesta	0	0	0	0	0	0

2. Preguntas	3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N: 38	
1. Lectura de textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	4	15	2	5	4	11
3. Algo	9	33	16	43	14	37
4. Bastante	11	41	14	38	15	40
5. Mucho	3	11	5	14	5	13
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Lectura cuentos tradicionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	2	7	0	0	1	3
3. Algo	10	37	13	35	12	32
4. Bastante	10	37	21	57	22	58
5. Mucho	5	19	3	8	3	8
6. NC.	0	0	0	0	0	0
3. Utilizar cuento o relato en el aprendizaje inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0	0	0
3. Algo	1	4	0	0	0	0
4. Bastante	12	44	16	43	14	37
5. Mucho	14	52	21	57	24	63
6. NC.	0	0	0	0	0	0
4. Texto literario base Unidad Didáctica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	7	0	0	0	0
2. Poco	2	7	0	0	1	3
3. Algo	15	56	7	19	5	13
4. Bastante	8	30	18	49	21	55
5. Mucho	0	0	12	32	11	29
6. NC.	0	0	0	0	0	0

5. Familiarizado utilizando textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	1	3
2. Poco	2	7	6	16	6	16
3. Algo	7	26	8	22	15	40
4. Bastante	14	52	15	41	14	37
5. Mucho	4	15	8	22	2	3
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N: 38	
6. Trabajar gramática a nivel morfológico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	1	4	2	5	0	0
3. Algo	7	26	13	35	13	34
4. Bastante	15	56	18	49	18	47
5. Mucho	4	15	3	8	7	18
6. NC.	0	0	0	0	0	0
7. Trabajar la gramática léxico-semántica	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	3	11	1	3	0	0
3. Algo	4	15	10	27	10	26
4. Bastante	14	52	22	60	22	58
5. Mucho	6	22	3	8	6	16
6. NC.	0	0	0	0	0	0
8. Utilizar texto literario aprendizaje léxico	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	1	4	0	0	5	13
3. Algo	6	22	5	14	7	18
4. Bastante	13	48	23	62	18	47
5. Mucho	7	26	8	22	8	21
6. NC.	0	0	0	0	0	0
9. Listas de vocabulario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0
2. Poco	1	4	3	8	4	11
3. Algo	9	33	9	24	10	26
4. Bastante	10	37	11	30	12	32
5. Mucho	7	26	13	35	12	32
6. NC.	0	0	0	0	0	0
10. Significado y enseñanza unidos	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%

1. Nada	0	0	0	0	1	3
2. Poco	2	7	3	8	1	3
3. Algo	8	30	9	24	11	29
4. Bastante	8	30	11	30	19	50
5. Mucho	9	33	14	38	5	13
6. NC.	0	0	0	0	1	3
2. Preguntas	3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N. 38	
11. Trabajar la oralidad	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	0	0
2. Poco	0	0	0	0	0	0
3. Algo	2	7	7	19	6	16
4. Bastante	15	56	13	35	17	45
5. Mucho	10	37	17	46	15	40
6. NC.	0	0	0	0	0	0
12. Destreza oral en texto escrito	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	4	0	0	2	5
2. Poco	2	7	5	14	4	11
3. Algo	7	26	14	38	18	47
4. Bastante	11	41	15	41	10	26
5. Mucho	6	22	3	8	4	11
6. NC.	0	0	0	0	0	0
13. He escuchado cuentos narrados	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	4	1	3	1	3
2. Poco	4	15	4	11	8	21
3. Algo	9	33	14	38	15	40
4. Bastante	6	22	14	38	12	32
5. Mucho	6	22	4	11	1	3
6. NC.	1	4	0	0	1	3
14. He mejorado mi pronunciación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	1	3
2. Poco	4	15	5	14	5	13
3. Algo	12	44	13	35	15	40
4. Bastante	9	33	13	24	16	42
5. Mucho	2	7	5	14	1	3
6. NC.	0	0	0,0	0	0	0
15. He mejorado mi entonación	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	0	0

2. Poco	5	19	3	8	4	11
3. Algo	9	33	16	43	17	45
4. Bastante	10	37	12	32	15	40
5. Mucho	3	1	5	14	2	5
6. NC.	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N. 38	
16. Se trabaja el aprendizaje comunicativo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	2	7	5	14	7	18
2. Poco	11	41	16	43	16	42
3. Algo	10	37	13	35	13	34
4. Bastante	4	15	2	5	1	3
5. Mucho	0	0	1	3	0	0
6. NC.	0	0	0	0	1	3
17. Enfoque comunicativo con un texto literario	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	1	3	2	5
2. Poco	8	30	1	3	4	11
3. Algo	8	30	15	41	21	55
4. Bastante	10	37	17	46	10	26
5. Mucho	1	4	3	8	0	0
6. NC.	0	0	0	0	1	3
18. Practicar fluidez en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	1	4	0	0	2	5
2. Poco	3	11	4	11	9	24
3. Algo	12	44	13	35	10	26
4. Bastante	8	30	14	38	15	40
5. Mucho	3	11	6	16	2	5
6. NC.	0	0	0	0	0	0
19. Aprendizaje de inglés basado en textos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	19	0	0	6	16
2. Poco	14	52	14	38	10	26
3. Algo	7	26	18	49	21	55
4. Bastante	1	4	3	8	1	3
5. Mucho	0	0	2	5	0	0
6. NC.	0	0	0	0	0	0
20. Utilizo texto literario para enseñar la lengua	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	19	0	0	4	11
2. Poco	5	19	7	19	6	16

3. Algo	10	37	20	54	17	45
4. Bastante	3	11	5	14	6	16
5. Mucho	0	0	4	11	2	5
6. NC.	4	15	1	3	3	8
2. Preguntas	3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N. 38	
21. Conocimiento cuentos literarios ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	0	0	0	0	1	3
2. Poco	3	11	7	19	11	29
3. Algo	13	48	22	60	18	47
4. Bastante	10	37	7	19	7	18
5. Mucho	1	4	1	3	1	3
6. NC.	0	0	0	0	0	0
22. He trabajado con cuentos literarios	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	3	11	0	0	2	5
2. Poco	7	26	5	14	6	16
3. Algo	7	26	18	49	18	47
4. Bastante	9	33	11	30	9	24
5. Mucho	1	4	2	5	3	8
6. NC.	0	0	1	3	0	0
23. Hábito de lectura en inglés de textos ingleses	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	4	15	2	5	8	21
2. Poco	4	15	15	41	12	32
3. Algo	11	41	17	46	13	34
4. Bastante	5	19	2	5	4	11
5. Mucho	3	11	1	3	1	3
6. NC.	0	0	0	0	0	0
24. He representado obras en lengua inglesa	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nada	5	19	7	19	6	16
2. Poco	6	22	8	22	7	18
3. Algo	9	33	14	38	15	40
4. Bastante	5	19	6	16	6	16
5. Mucho	2	7	1	3	4	11
6. NC.	0	0	1	3	0	0
25. He escrito sobre un relato ya conocido	%	%	%	%	%	%
1. Nunca	2	7	4	11	2	5
2. En raras ocasiones	10	37	9	24	9	24
3. Alguna vez	10	37	16	43	16	42

4. Con frecuencia	5	19	6	16	9	24
5. Siempre	0	0	2	5	2	5
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
2. Preguntas	3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N: 38	
26. He utilizado enfoque por tareas	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	4	15	4	11	6	16
2. En raras ocasiones	4	15	7	19	4	11
3. Alguna vez	14	52	12	32	18	47
4. Con frecuencia	5	19	12	32	5	13
5. Siempre	0	0	2	5	5	13
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
27. He trabajado los temas transversales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	2	7	1	3	1	3
2. En raras ocasiones	4	15	7	19	7	18
3. Alguna vez	12	44	10	27	14	37
4. Con frecuencia	5	19	15	41	10	26
5. Siempre	4	15	4	11	6	16
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
28. Leo habitualmente textos literarios en inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	1	4	1	3	4	11
2. En raras ocasiones	5	19	8	22	8	21
3. Alguna vez	11	41	14	38	17	45
4. Con frecuencia	7	26	12	32	7	18
5. Siempre	3	11	1	3	2	5
6. No contesta	0	0	1	3	0	0
29. Relatos cortos para mantener nivel de inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	2	7	2	5	3	8
2. En raras ocasiones	4	15	3	8	8	21
3. Alguna vez	10	37	18	49	17	45
4. Con frecuencia	8	30	13	35	9	24
5. Siempre	3	11	1	3	1	3
6. No contesta	0	0	0	0	0	0
30. Utilizo textos tradicionales para enseñar inglés	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	0	0	0	0	1	3
2. En raras ocasiones	2	7	2	5	0	0
3. Alguna vez	8	30	10	27	7	18
4. Con frecuencia	12	44	15	41	21	55

5. Siempre	5	19	10	27	8	21
6. No contesta	0	0	0	0	1	3
2. Preguntas	3º A N: 27		3º B N: 37		3º C N. 38	
31. Abandono provisional el libro de texto	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	6	22	7	19	6	16
2. En raras ocasiones	8	30	14	38	12	32
3. Alguna vez	9	33	12	32	11	29
4. Con frecuencia	4	15	3	8	9	24
5. Siempre	0	0	0	0	0	0
6. No contesta	0	0	1	3	0	0
32. Contenidos exigidos en el currículo	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	8	30	9	24	11	29
2. En raras ocasiones	14	52	17	46	21	55
3. Alguna vez	4	15	8	22	4	11
4. Con frecuencia	1	4	2	5	1	3
5. Siempre	0	0	0	0	1	3
6. No contesta	0	0	1	3	0	0
33. He utilizado funciones emocionales	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
1. Nunca	0	0	0	0	0	0
2. En raras ocasiones	4	15	3	8	6	16
3. Alguna vez	15	56	19	51	21	55
4. Con frecuencia	7	26	13	35	10	26
5. Siempre	1	4	2	5	1	3
6. No contesta	0	0	0	0	0	0

9.3 ANEXO 3: TRANSCRIPCIÓN

9.3.1 Relatos de vida 1 (18 de Abril de 2011)

— *Datos de la familia de origen*

— Soy Ana, tengo 31 años, vivo con mis padres, con mi familia y para dentro de un tiempo de poquito me voy a vivir fuera; vivo en una familia estructurada. Tengo una hermana mayor y un sobrino que tiene una semana y mis padres han vivido toda la vida en el mismo barrio, el barrio de Batán. Mis bisabuelos también vivían allí; mi padre es Eduardo y es de Madrid. Mi madre es de un pueblo de Toledo que se llama Orgaz. Mis bisabuelos por parte de madre también eran de allí. Mi madre estudió administrativo igual que mi padre. Él trabajaba en una empresa de seguros de coches y mi madre ha trabajado toda la vida en un banco hasta que la prejubilaron muy pronto con 52 años, mi hermana es administrativa también. Sacó la oposición, con lo cual es funcionaria. Está casada con un funcionario, así que tiene mucha suerte.

— *Describe tu barrio*

— Mi barrio ha sido un barrio pequeño, Batán, lo que pasa que se ha conocido siempre como Sur-Batán y está pegado al barrio Lucero y muy pegado al de Aluche. Yo creo que tiene de todo: tiendas, mercado. Vive mucha gente extranjera también, porque por esa zona se ha juntado mucho extranjero. Tiene muy buena comunicación: la Casa de Campo a 500 m. el Zoo, el Parque de Atracciones, el Lago. Teniendo Aluche cerca también tiene más vida, más bares con terraza en pocos kilómetros y también está muy bien comunicado. Yo vivo al lado de la A5 y para salir de Madrid tomo la dirección de Móstoles y Alcorcón, y ya por la zona de Toledo o Talavera pues también está muy bien. Estoy a 10 minutos en metro del centro de Madrid. No hago vida en mi barrio, sólo duermo y poco más. Mis amigas viven ahora en Sanchinarro. Mi hermana también y ahora me muevo mucho por Valdemoro. Ahora mismo no trabajo. En febrero tuve mi último trabajo en un cole y ahora no trabajo; yo trabajaba en un cole, San Diego, en Vallecas. Estuve dando psicomotricidad y natación.

— *Tu relación con la lectura y los relatos*

— Yo he tenido muy mala experiencia con la lectura desde pequeña. Nunca me gustó que me obligasen a leer libros impuestos, antiguos y bueno libros infantiles, también impuestos. Nunca me gustaba leer. Bueno, nunca me había gustado leer porque sí que es verdad que ahora leo lo que quiero y bastante. No me paro a leer en casa porque no tengo tiempo, pero siempre en vacaciones tengo un libro. Cuando voy en el metro tengo un libro y me gusta mucho leer buenos libros y grandes y muy interesantes además. El tipo de libros que leo es sobre todo al principio muchos de películas. Ahora el que estoy leyendo es *El fuego* es la segunda parte de ocho. De otro tipo de libros he leído *Los pilares de la tierra*, la segunda parte de *Los pilares de la tierra*. La verdad es que no leo un tipo de libros específicos, sino hasta que me guste uno. De pequeña leía cuentos.

— *¿Te contaban cuentos?*

— No recuerdo que me hayan contado cuentos. Creo que no.

— *¿Tus padres leían?*

— Mi padre nunca. Mi madre se los come, le encantan los libros. La lectura es una cosa que he admirado de ella. Se sienta horas y horas a leer.

— *¿Cómo eras tú de estudiante en el colegio?*

— Muy mala. Soy muy inteligente o dicen que soy inteligente, pero era muy vaga. Repetí Segundo de BUP y una vez que repetí me puse las pilas y empecé a estudiar. Saqué Tercero de BUP, COU, y tengo dos carreras con lo cual yo creo que la madurez me ha dado qué pensar, estudiar las carreras de Magisterio en Educación Física y ahora Lengua Extranjera que hoy he terminado.

— *¿Por qué has querido hacer Magisterio de inglés?*

— Bueno, yo toda la vida he querido estudiar educación física porque no me gustaban los niños, sino el deporte y conseguí hacerla. Intenté buscar trabajo con una sola carrera y no me cogían en ningún colegio porque necesitaba tener inglés aunque no lo utilizaras para nada. Pero necesitaba la titulación y tuve que hacerlo y sinceramente no fue por gusto propio. De verdad.

— *¿Qué historia te ha marcado, qué hilo conductor te ha marcado?*

— Yo maduré mucho en la operación de mi madre de un cáncer. Tuvieron que darle quimio y todo eso. La verdad que eso me ha durado mucho y se valora mucha a la gente que tienes cerca

que no valoramos normalmente. Maduré mucho con eso. Di muchos valores a mis padres, sobre todo porque me pilló con 20 años, pero todavía no sabes la importancia de la gente que tienes alrededor. Muchas veces, hasta que no pasa algo malo. Luego tuve también un novio durante seis años al que dejé y me volvió a cambiar la vida de nuevo. Esas dos cosas son las que más me han marcado. El hecho de una persona, muy cercana, enferma y el hecho de volver a vivir una juventud, porque yo empecé muy pronto con él. Con 25 años se acabó la relación, y volví a vivir un montón de cosas.

— *¿En qué cambiaste?*

— Cambié a disfrutar mucho la vida, a disfrutar de mis amigas, a ver las cosas de otra manera. Ya no miraba por otra persona, sino que miraba por mí. A lo mejor, un comportamiento un poco más egoísta.

— *¿Qué dificultad has tenido en el aprendizaje del inglés?*

— Sobre todo, desde el principio, con el vocabulario. Yo la gramática la he llevado siempre bien. El vocabulario como había que estudiarlo lo llevaba muy mal y sobre todo ahora lo he notado mucho a la hora de hablar. Me ha sorprendido que la gente que me hablaba en inglés yo la entendía, pero no era capaz de mantener una conversación sin tener que pensar primero en español, luego traducir al inglés y hablarnos. Una conversación fluida de hablar continuamente me cuesta muchísimo. Todavía me cuesta estructurar las frases y decirlas sin pensar. Necesito primero pensarlas en la cabeza y luego decirlas con lo que me cuesta una barbaridad.

— *¿Qué valor añadido tiene saber inglés?*

— Para mí ha sido el poder entender el inglés. Una persona que me habla en inglés o escuchar me quedo alucinada, escuchando canciones y entendiendo lo que dice la canción. Antes no sabía lo que decía. Yo ahora según la cantan la puedo traducir o entenderla. Es el valor añadido. Para mí lo que más he aprendido en la carrera, sobre todo, el poder entender.

— *¿Qué conflictos y vivencias recuerdas?*

— Conflictos en el colegio con los compañeros ninguno. Era una persona muy sociable. Era la persona que se llevaba muy bien con todos los compañeros en general. No recuerdo ningún conflicto. El único conflicto que he tenido era con las monjas y con las profesoras. Y me querían mucho, porque aunque era muy rebelde, era muy querida. No hacía las cosas mal, simplemente me salían solas. Soy una persona muy impulsiva. Digo las cosas y luego me arrepiento enseguida. Entonces, con mis compañeros, no recuerdo nunca ningún conflicto. Es más, siempre en clase y en todo he estado muy bien acompañada. Cuando repetí otro curso fui muy acogida por mis compañeras y todavía las tengo como amigas.

— *¿Qué relación tienes con tus padres?*

— La relación con mis padres yo creo que es como todas. Cuando eres pequeña tienes buena relación. Cuando eres adolescente te llevas mal con ellos, pero porque nunca te gusta lo que te imponen o lo que ellos piensan. No les haces caso y ahora ya con 31 años, me he dado cuenta de que los padres tienen mucha razón y tienen muchas más vivencias que nosotros, que nos comemos el mundo con 20 años y no tenemos ni idea de lo que es.

— *¿Cuáles son tus debilidades y qué puntos debes reforzar?*

— Aunque sea una persona muy popular yo me autovaloro muy poco y todo el mundo me ha dicho que me quiero muy poco. Ahora a lo mejor me quiero un poco más, pero siempre me he querido poco. He sido autocrítica conmigo y físicamente nunca me he gustado y a lo mejor es porque no he sido querida por gente que quería que me quisiesen. De familia, no. Siempre te marca mucho la adolescencia y los chicos que te gustaban no era compartido y a lo mejor por ese motivo siempre me autovaloro muy poco. La gente me dice que no me quiero, que no me quiero mucho. Mis debilidades, no sé. Tampoco lo he pensado.

— *¿Qué te gustaría cambiar?*

— ¿Qué me gustaría cambiar de mí? Pues me gustaría no confiar tanto en la gente. Desde el principio me llevaba muchos palos también por eso. No palos grandes, pero siempre había alguien que me decía: no te fíes tanto y yo me fiaba hasta el final. Siempre me he fiado mucho de la gente y siempre he tenido confianza en la gente. Nunca he visto el lado malo y hay veces que debería tener un poco más de picardía en este aspecto.

— *¿Qué responsabilidades tienes ahora?*

— Tengo que encontrar un trabajo. Lo veo como una responsabilidad después de haber terminado. Ahora mismo, gracias a Dios, responsabilidades familiares no tengo ninguna y como responsabilidad mía, ya he terminado todo lo que tenía que terminar y me siento muy liberada.

Dentro de algún tiempo a lo mejor se presentan responsabilidades más grandes. También estar con mi pareja. Me siento un poco responsable de darle ánimos, porque no está pasando una situación muy buena. Apoyarle en todo lo que necesite.

— *¿Cuál es la imagen de docente que tienes como ideal?*

— Un docente ideal, aparte de que es imposible que exista, necesitamos a gente que sea bastante entusiasta con lo que hace, porque mucha gente que es maestra no tiene vocación ninguna sobre todo en la ESO y en Bachiller. Y eso es más difícil. Sobre todo, que se trabaje continuamente y que se aprenda continuamente porque hay gente que se queda en lo primero y no es capaz de investigar ni de ver que hay otras cosas. Yo lo he visto recientemente en un curso que hice en el cole San Diego. Estaban dando aprendizaje cooperativo, que me parece una cosa super interesante y las cosas que tenía la gente joven sobre todo, no toda la gente joven. Pero bueno, no tenían problemas con gentes más mayores que llevaban más tiempo porque decían que ese tipo de aprendizaje no era eficaz y que hablaban mucho. Yo creo sobre todo en el abrir puertas a otras cosas, a nuevas tecnologías y tener mucha paciencia. Vocación e ilusión toda la vida, porque empezamos con 25 años y hasta los 65 son 40 años de ilusión. Es mucho.

— *¿Cuál es tu situación personal?*

— Mi situación personal ahora mismo vivo con mis padres. En septiembre me quiero cambiar a Valdemoro para vivir con mi pareja actual. Ahora mismo no tengo trabajo. Me gustaría para septiembre encontrarlo para poder apoyarlo económicamente también a él en casa. Mi pareja tiene un niño de cinco años y me siento no como una madre, pero sí como compañía para él también y poco a poco para mí está siendo muy importante también.

— *¿Le cuentas cuentos?*

— Al niño de mi pareja no tengo oportunidad de contarle cuentos pero su abuela sí. Su abuela le cuenta todas las noches cuentos. Es muy pequeño, son cuentos sobre animales o patos. Coge cuentos del Bibliobus que para en el pueblo.

— *¿Tienes modelos como motivación de vida?*

— Nunca he intentado copiar a nadie. El tipo de vida que me gustaría llevar es muy distinto al que llevo. Nunca he pensado en inspirarme en nadie para hacer lo que yo creo, que he sido siempre muy autónoma y siempre he hecho lo que he querido. Nunca encontraba una persona de la que yo dijera: quiero ser como ella y me voy a fijar en ella. Creo que no ha sido necesario. No recuerdo que alguien me haya llamado tanto la atención para que me inspirase y para copiarla.

— *¿Quiénes son tus amigos?, ¿qué haces los fines de semana?*

— Con mis amigos y mis amigas sobre todo. Yo tengo amigos por todas partes, como dice mi madre. Voy encontrando gente hasta en Londres. En el aeropuerto de Londres me encuentro a gente. Somos un grupito de cinco amigas a cuál más distinta. Cada una tiene una cosa distinta. Son amigas de hace ya siete u ocho años, que gracias a Dios conocí cuando dejé a mi pareja. Una de ellas la conozco de toda la vida del pueblo y otra amiga también, muy buena amiga, que es, además, mi cuñada. Trabajaba en Cajamadrid. Tiene tres carreras: Turismo, Económicas y Administración. Es muy inteligente, muy inteligente. Su hermano es más inteligente. Es el director del aeropuerto de Tenerife, con 32 años. Mi amiga Vero es maestra en audición y lenguaje. Sacó la oposición y ahora tienen su plaza en un cole en Las Rozas y Sandra también tiene su carrera y es un poco más alocada. Lleva una vida siempre un poco más alocada. Los fines de semana depende si Miguel tiene al niño que se va a Galicia por desgracia. Yo me suelo quedar en Madrid y vamos a casa de una a cenar, a la casa de la otra, a una terraza o salimos y tomamos algo. Hace mucho, mucho tiempo que no salgo de fiesta, pero ahora en verano siempre te animas más y cuando está Miguel nos vamos a su pueblo o nos quedamos en Valdemoro y hacemos más vida casera o nos vamos al cine o nos vamos a cenar también con mis amigas y con los novios. Están todas emparejadas con lo cual más vida de parejas.

— *¿Con qué causa social estás implicada?*

— Causas sociales actualmente no tengo, pero estuve de voluntaria durante un año en una asociación que dábamos informática a niños con integración social en general. Teníamos niños gitanos la mayoría y eran muy pequeños. Tenían de cinco a diez años y todos los martes y jueves por las tardes a darles informática. Me gustó muchísimo, porque aprendí un montón de ellos, sobre todo y aprendí mucha cultura gitana que no conocía. Me sorprendió sobre todo la gitanas. Las ganas que tienen de seguir en el cole y las pocas ganas que tenían de dejarlo.

— *¿Te contaban historias?*

— En la causa social me contaban de todo. Yo tenía un niño que sus padres eran drogadictos y me contaba con seis años que se ocupaba de su hermana pequeña y de otros dos hermanos que

tenía. Había una niña gitana que no la olvidaré nunca con los ojos verdes increíbles, que me decía que ya no quería estar en casa fregando los platos, que quería ir al cole porque le gustaba mucho estudiar y sin embargo tenía una sobrina de su misma edad que no le gustaba ir al colegio y parece que prefería estar en casa. ¡Qué contrariedad!

— *¿Quién decías que te contaba cuentos?*

— Me contaba una señora que me cuidaba, que se llamaba Lorenza, que me cuidaba, a mí y a mi hermana y me contaba cuentos pero de memoria. No me leía cuentos. Me acordaré toda la vida del de *La ratoncita presumida*. Me lo contaba una y otra vez. Lo recuerdo perfectamente. Me contaba muchos cuentos orales. No me los leía, pero me contaba muchos

— *¿Qué modelos literarios actuales tienes?*

— Me gusta mucho Isabel Allende

— *¿Qué perfil de educador te gustaría tener?*

— Me gustaría que en mis clases sobre todo se aprendiesen cosas nuevas y que los niños no se aburriesen; en práctica sobre todo y ahora con el curso que hecho he notado que los niños se aburren mucho con el libro de texto. Siempre haces lo mismo, siempre en cuaderno. Es mucho más fácil para los profesores. Me gustaría en cada clase poder aportar algo nuevo y que saliesen con algo nuevo que contar sobre todo a sus padres o a los compañeros. Pues hoy hemos hecho esto, lo otro y que no se queden con: hemos hecho deberes y más deberes y hemos aprendido la letra e porque viene en el libro. Me gustaría sobre todo que vieses un apoyo en mí, que pudiesen apoyarse en mí en lo que necesiten, que no me vean como una profesora sólo, sino como una persona también, porque muchas veces piensan, sobre todo cuando son pequeños, que viven en el colegio y no salen del colegio nunca. Entonces no te ven como una persona, te ven como la profesora que les recibe por la mañana, se despide por la tarde, que hace su trabajo y ya está. Sobre todo, me gustaría que todos los días tuviesen algo nuevo. Siempre por desgracia tienes que seguir el libro, el libro de texto, pero a lo mejor los últimos 10 minutos de la clase poder enseñarles algo, una canción o un texto de un cuento o algo que les llame la atención y que salgan de las clases con algo aprendido. Yo cuando he dado clase de educación física lo hacía; proponía un juego y luego me llamaba la atención cuando en el recreo jugaban a ese juego, que no lo dejaban solamente en el gimnasio o en la clase educación física, sino que luego jugaban en el patio a ello; sí que me gustaría que igual que en la clase de inglés o en cualquier otra clase se queden con algo de lo que tú les das. No solamente con la teoría.

- *¿Qué has aprendido durante este curso?*

— Sinceramente me ha decepcionado mucho sobre todo el primer año. A mí no me han enseñado, sobre todo en el primer año. No me han enseñado a dar inglés y me ha dado mucha pena, porque yo inglés no sabía mucho. Ahora sigo sin saber casi nada, lo mismo. Me enseñaban vocabulario sobre un texto que yo me quedé un poco sorprendida, porque era un texto sobre asesinos y asesinatos. El vocabulario era asesino, asesinato, rapto. Yo me decía que esto para los niños cómo voy a proyectar este tipo de vocabulario. No entiendo por qué me enseñan esto con otras asignaturas. Vocabulario más fácil, las ropas, los animales, y no me enseñaban a utilizar ese vocabulario ni a llevarlo o no llevarlo al aula. El año pasado terminé muy bien, pero me sentí muy frustrada porque había aprendido inglés entre comillas, porque estamos repasando cosas que se supone que deberíamos saber ya de COU y no me enseñaban a utilizarlas para los niños. Yo noté en prácticas que aprendí muchísimo, porque me tocó una profesora superbuena que llevaba todo a juegos y a que ellos hablasen y conversasen; y aprendí cómo podías hacer una clase muy dinámica y que aprendiesen a pedir comida en inglés, cosa que a mí no me han enseñado nunca y que aprendiesen a decirle a un compañero cómo moverse por la clase dando órdenes o a que preguntasen entre ellos: qué te gusta hacer, qué no te gusta hacer; y se preguntaban entre ellos y yo eso no recuerdo haberlo hecho nunca. Y el año pasado salí un poco bastante frustrada porque no tenían ni idea de cómo enseñar inglés.

— Este año, por desgracia, no he tenido la asignatura de Didáctica I. Fíjate que mis propios compañeros han dicho que es muy difícil y tenía que comprar el dossier y que han aprendido un montón y yo creo que tenía que haber ido a las clases aunque no fuese evaluada porque han salido muy contentos; con otros profesores, pues hemos seguido con la misma línea de aprender gramática para que tú apenas aprendas inglés que no vas a utilizar nunca; y bueno, pues, con Didáctica II la verdad que lo he llevado bien, me ha gustado porque hay muchas cosas que aprendí con la profesora de prácticas, que he podido utilizar en los trabajos que hemos hecho; nunca había pensado en utilizar un cuento literario para poder enseñar a los niños en inglés.

— Siempre estamos muy encerrados en seguir el libro de texto, nunca vemos más allá. Pensamos que con los textos que hay en el libro tienes suficiente y no les llama nada la atención. La verdad es que la Didáctica II, que es la que daba yo, era realmente lo que esperaba porque para eso

se llama didáctica. Didáctica I, pues a lo mejor ahora me arrepiento un poco de no haber ido a las clases porque a Marta le hubiese dado igual, pero sí que me hubiese gustado. Me arrepiento. Incluso estoy todavía por comprar el dossier, porque me han dicho que es muy útil. Creo que he salido del curso igual que estaba en aspectos sobre todo de saber inglés, pero sí que puedo utilizar muchas cosas que hemos dado en la didáctica, sobre todo para poder enseñar a los niños inglés, aunque yo no sepa pronunciar inglés perfectamente. Pero sí que creo que puedo dar un tipo distinto de clase que otras personas.

— Este año sí que salgo más contenta. Sí he aprendido algo más. Pero algo más. El problema que he tenido con esta carrera es que la he querido para el título sólo y nunca he llegado a profundizar más para aprender. He estudiado lo justo y necesario para aprobar, porque lo único que esperaba era un título de una carrera y el problema ha sido que tampoco me ha motivado para aprender más. He tenido ocho profesores o siete profesores. Me han motivado uno o dos. El resto de profesores era estudiar lo que te daban y ya está. Aprobaba. Un notable este segundo año. Novedoso ha sido el hablar durante cinco minutos de cosas de tu vida. Con un Power Point. Sin poder leer, para mí hablar en inglés me ha resultado siempre muy difícil y lo puedo hacer delante de la clase hablando de cosas personales, hasta grabar un video copiando a una persona que en este caso fue Isabel Allende, que la copié con Ruth, que estaba el año pasado hablando sobre campamentos de verano y disfrazados de Scouts. Han sido trabajos muy duros, porque realmente hablar durante tanto tiempo, sin poder leer era muy difícil, pero me ha enseñado que yo también soy capaz de hacerlo y ¿por qué no?

9.3.2 Relatos de vida 2 (25 de Abril de 2011)

— *Datos de la familia de origen*

— Me llamo Ángel y tengo 34 años. Soy de Coruña, mis padres tienen un perfil sociocultural medio. Los estudios que han tenido son primarios. Dejé mi ciudad para venirme a Madrid en la búsqueda de mejores oportunidades. Estoy trabajando en un banco por las noches de gestor de atención telefónica. Allí también me he relacionado con mis compañeros. Aparte del trabajo, tenemos vínculos que hemos establecido fuera de los medios de trabajo. Actualmente, vivo en el centro de Madrid en piso que comparto con un compañero. Es como un hermano para mí. Nos conocemos a través de una búsqueda por internet, como se hace habitualmente en las grandes ciudades. Mi madre pertenece a un medio rural. Nació allí cerca de Santiago. Mi padre también pertenece al medio rural. También es de cerca de Santiago. Se conocieron en una feria. Antiguamente como no había transporte, sólo tenía la gente más acomodada de la sociedad, se conocieron viajando y andando como se hacía antes en la vida. Mi padre pertenecía a una clase más bien pobre. Eran siete hermanos. Entonces eran tiempos de crisis, porque nació en el 50 justo acababa de pasar la Segunda Guerra Mundial que empobreció a la gente más pobre. Mi madre ya pertenecía a una clase más acomodada, solo que mi madre no vivió con mis abuelos, porque mi abuela cuando tuvo a mi tío, que fue gemelo...El otro murió. Ella tuvo que pasar muchas penurias tanto físicas como psicológicas. Mandaron a mi madre con mi tío cura con el que se crió. En principio, no querían que se relacionara con mi padre. Su relación no era muy apoyada por la familia, porque no querían que las dos clases, no sé. El pensamiento antiguo de gente muy cerrada que quería que se juntase con alguien del mismo nivel adquisitivo. Fue un choque. Mi padre falleció en el año 93, de una embolia pulmonar y mi madre vive. Es ama de casa. Se ha dedicado todo el rato a cuidarnos y nos ha dado la mejor educación que ha tenido en sus manos. Mi padre trabajaba en una fábrica de vender cerveza y era comerciante.

— *¿Qué relación que tienes con la lectura y los relatos?*

— Pues es a través de cuando era pequeño. A pesar de que no me contaban ningún relato, tampoco ningún cuento, sí que había una colección que hacía del Círculo de Lectores, porque mi familia estaba asociada al Círculo. Desde edades muy tempranas hice una colección de cuentos infantiles de *Pinocho*, *Ricitos de oro*, *Los tres cerditos*, *La Cenicienta*. Parte de los libros tenían casetes. Entonces por las noches me ponía el casete con cuento y dejaba desarrollar la imaginación. Esto me ha permitido luego mejorar muchos aspectos como la expresividad oral, la escrita sobre todo la escrita, porque yo escribo mejor que hablo.

— *¿Cuál es tu formación?*

— En mi formación simplemente he seguido los pasos de la educación obligatoria de las leyes que te hacían irte a la EGB. Mis padres me llevaron al colegio. Nos cambiamos de residencia. Eso implicó también cambiar de amistades, cambiar de entorno en el que vivía, porque antes no vivía en un medio urbano. Vivía en las afueras de la ciudad que no era una aldea como de donde procedían mis padres, sino un pueblo. Mis padres no leían prácticamente. Se dedicaban a sacarse las castañas

del fuego por decirlo de alguna forma de manera coloquial. Mi madre, alguna revista o alguna novela de amor o algo similar.

— *¿Qué te llevó a matricularte en Magisterio de inglés?*

— A Magisterio de inglés fui después de haber realizado los estudios de Filología pues estuve ahí como una etapa reflexiva después de hacer el CAP. Soy filólogo pero no me dedico a ello profesionalmente. Es decir, que después de las prácticas docentes que tuve del CAP, curso de aptitud pedagógica, pues vi que no estaba destinado para ello, es decir que no me sentía dando clases a nivel de Secundaria. No me gustaba la experiencia que tuve. No fue muy positiva, porque me tocó un centro urbano, pero en una zona de nivel medio casi bajo y con muy pocos recursos. Los alumnos eran muy conflictivos. Todo eso me ha llevado a reflexionar y a decidir y ver que otra gente de mi mismo ciclo decidieron hacer otras cosas. Se metieron en el campo del doctorado, otros se fueron al extranjero y yo me vine a Magisterio, porque lo vi como algo para mí más concreto: dar clases a niños. Me sentía más incentivador que dar a gente más adulta.

— *Habla sobre los cuentos*

— Después de haber realizado mis estudios de Filología inglesa no me sentí frustrado porque era algo que no me llamaba. No me sentí para nada que había perdido el tiempo porque es todo un aprendizaje la vida. Es un aprendizaje. Aprendí muchas cosas de los profesores. He visto muchos modelos de enseñanza, he aprendido pues otro punto de vista. La universidad simplemente me ha abierto mucho más la mentalidad, a no sentirme diferente, ni todo blanco o negro. Es decir, que te da un campo de vista muy amplio y también el círculo de amistades abre muchos campos, te culturiza, que es de lo que se trata. También te desarrollas como persona tanto física como individualmente. El modelo literario que tengo yo creo que es sobre todo romántico. Me gusta mucho la vena romántica y también muchos autores barrocos. Por ejemplo, de barrocos me gustan los españoles, Quevedo. Me gusta bastante otro modelo, me gustan todos los autores barrocos sobre todo por la alta carga de expresividad que tenían, los recursos literarios que utilizaban, tanto recargamiento pues otra gente lo puede rechazar, por muy redundante. A mí me llama mucho la atención. Suelo leer alguno en inglés. A mí me gustan los góticos como Poe. Me encantan sus cuentos. No sé cómo haría algo así en la clase, a lo mejor no me lo permitirían, pero, por ejemplo, oscurecer la clase, dar un ambiente lúgubre como era él, su estilo y crear un ambiente así un poco siniestro y contando historias a los niños. Yo creo que las historias de miedo les encantan más que cualquier otro tipo de historia. Puede que lo hiciera. Creo que haría una mezcla de varios cuentos. Haría cuentos como los que ya he representado. *El patito feo, Caperucita, Los tres cerditos, Ricitos de oro*, cuentos tradicionales exacto y también utilizaría alguno de Poe.

— *¿Qué valor añadido ves matriculándote en inglés?*

— El valor añadido que tengo a la hora de estudiar estudios ingleses, simplemente es la adquisición de una lengua. Sobre todo aspectos que tenemos que mejorar todos. A nivel oral sobre todo, como yo soy muy nervioso, me pongo muy nervioso aunque tengo los conocimientos, pues se me traba la lengua. Es lo que tendría que mejorar sobre todo y después a la hora de los cuentos, pues yo creo que es una buena herramienta que no tiene todo el mundo, que podemos adaptarlos del español al inglés y eso puede ser una herramienta doble. Lo puedes utilizar en una lengua extranjera, gallega. Yo soy gallego y lo puedo utilizar en la lengua española. Tienes mucho más, tienes un abanico muy amplio de posibilidades, de un enriquecimiento cultural todavía más elevado.

— *¿Háblame de los aspectos psicológicos de tu historia personal?*

— Voy a comenzar por mis abuelos. Mi relación personal actual con mis abuelos pues es nula, porque cuando mi padre falleció al cabo de unos años como 4 ó 5, mi madre tuvo un novio. Fue algo mal visto por parte de la familia de mi madre, que es más raro, porque los que tendrían que enfadarse sería la familia de mi padre aunque tampoco lo entendieron. La familia de mi madre pues a raíz de ahí se le echaron encima, la insultaron, esperaban tener grandes eventos para ponerlos más en ridículo tanto a mi madre como al novio, porque siempre iban los dos juntos. Mis abuelos no lo aceptaron a raíz de mi tía, que también malmetió mucho. Se dejaron de hablar. Yo ya no me hablaba mucho con ellos porque no soy muy familiar. Tengo buena relación con mis primos y tíos, aunque tampoco demasiado entonces. La relación con mis abuelos es inexistente, como si no existiera. Con mis padres ha sido una relación muy buena, sobre todo con mi madre, porque como mi padre trabajaba mucho tiempo, desde las ocho de la mañana o siete y media aproximadamente hasta las nueve o diez de la noche que no venía a casa, apenas lo veía. Mi educación ha sido el colegio y sobre todo pues mi madre. Tengo una hermana mayor. Al principio, nos llevábamos muy mal de pequeños, nos peleábamos bastante. Ella ahora mismo está trabajando en un supermercado. No terminó los estudios primarios. Aunque se le da muy bien la lengua, también destacaba porque en nuestra familia en los aspectos de lengua no sé porqué destacamos tanto en ortografía como en lengua y literatura. Eran nuestros puntos fuertes y los débiles las matemáticas.

— *¿Cuáles son tus puntos débiles personales?*

— Mis puntos débiles personales yo creo que soy muy, aparte de hipocondriaco, al mismo tiempo un poco negativo también. Tengo que reconocerlo, pero bueno, yo creo que también es por una experiencia que he vivido sobre todo en la infancia con respecto a mi hermana. También, pues lo hemos pasado un poco mal, pues nos ha dado muchos disgustos, porque se embarazó muy joven con 16 años. Luego el novio que tenía no lo quería reconocer, se quedó embarazada por segunda vez del mismo. El tuvo otras novias teniendo hijos que no los reconoció. Mi primer sobrino tuvo nuestros apellidos. Tuvimos que hacerlo así, como un hermano mío. Te marca un poco, aunque a quien más tenía que marcarle es a mi hermana. No tengo una relación ahora mismo muy filial con ella, porque como nos ha hecho pasar muchas no te puedo decir ahora que me llevo bien simplemente, pero tampoco la siento hermana. Siento más hermanos a compañeros que me llaman todos los días aunque estén fuera de la ciudad que a mi hermana, que es más despreocupada, que se preocupa más por su novio actual, que, bueno, ha tenido una relación con una persona muy bipolar, casi esquizofrénica. La maltrataba psicológicamente. Hubo denuncias. Entonces, todo eso te marca. Mis sobrinos están viviendo ahora con mi madre. El pequeño vive con mi hermana en la aldea, se fueron allí por motivos económicos porque no está muy bien y mi madre, pues, está cuidando a mi sobrino el mayor, pues bien y muy mal también, porque tampoco hace nada. Es decir, es de la generación “ni-ni”, ni estudia ni trabaja y tiene 23 o 24 años. Estuvo estudiando turismo, pero lo dejó. Dijo que no lo quería, que no era lo suyo. Siempre había pensado dedicarse al Turismo, le encantaba, pero al llegar a la carrera le defraudó un poco.

— *¿Cuáles son tus responsabilidades en tu vida?*

— La responsabilidad que he tenido en la vida ha sido sobre todo pues cuidar y mimar a mi madre, porque cuando falleció mi padre nos dejó una situación un poco difícil. Yo era menor de edad. Mi hermana estaba con este individuo por no llamarle de otra forma, porque, pues bueno, vivían cerca de nosotros, pero no nos hablábamos. Con el marido de mi hermana no nos llevábamos nada bien, porque hubo denuncias. Nosotros denunciábamos, tuvimos que denunciar a nuestra propia hermana por los hijos. Esto es un poco difícil y todo eso te marca. Yo, como tenía más o menos una personalidad un poco fundada y estaba en Tercero de Bachillerato, como que lo he vivido un poco mejor, pero a los 17 años estaba muy infantilizado. Fue un paso muy grande que tuve que dar. Fue como el caso de niño a adulto, por decirlo de alguna forma, y me vi implicado en cuidar a mi madre, sobre todo en protegerla, porque estábamos solos. Al principio, mis abuelos nos ayudaban, pero luego esa ayuda no nos llegó en tres meses y mi madre se tuvo que poner a hacer lo que podía porque con los estudios primarios, ya sabes cómo está el panorama. Ya han pasado más de 14 años de esto. Se tuvo que poner a limpiar casas y lo primero que encontraba para nosotros, me lo daba todo a mí, porque mi hermana ya no vivía con nosotros. Mi hermana ha trabajado siempre. Con el marido que tenía anteriormente, está en proceso de divorcio, pues él nunca ha trabajado. Ella ha vivido con un marido inútil, que no hacía absolutamente nada y el modelo que han tenido mis sobrinos de sus padres es un cruel reflejo de lo que son ellos ahora mismo, que son unos vagos, no tienen aspiraciones en la vida.

— *¿Cuáles son tus aspiraciones?*

— Las aspiraciones que yo he encontrado, sobre todo, han estado en la carrera. Creo que a la hora de llegar a la Universidad. Contaré también un poco mi recorrido académico, a la hora de llegar a la Universidad pues es lo que te dije antes, me ha abierto mucho, diferentes objetivos, otra forma de entender la vida.

— *Cuéntame eso ¿En qué te cambió la universidad?*

— La Universidad me cambió mi forma de ver las cosas. Antes era más cerrado. También he vivido una educación muy conservadora, pues mi madre por tener una educación con una persona religiosa de carácter religioso, posee una educación muy conservadora de ir a misa. Ha cambiado todo mi círculo de amistades. De no tener amigos me encontré con muchos amigos, gente que me apreciaba. Antes, como que me minusvaloraban por toda la situación que he vivido también de mi hermana, no sé, y de pequeño y todo eso pues te marca ahí y la Universidad te da otras amplitudes. La lectura, también la lectura marca.

— *¿En qué aspectos te marca la lectura?*

— En el aspecto de...Yo lo que he visto es que nada es lo que tú no quieras ver. Esto quiere decir que en la lectura tú puedes decir esto es así, o coger una crítica literaria, pero lo que tú piensas es tan válido como una crítica literaria, que te da algo muy muy objetivo. A mí es lo que me ha enseñado el leer: que yo puedo interpretar una cosa y tu otra, y a raíz de lo que yo interpreto, de lo que tú interpretarás, se abre como un abanico de diálogo y al establecer el diálogo te enriqueces muchísimo. Pues sí, la lectura me ha sido importante desde segundo de BUP, fue cuando me marcó la

literatura, pues descubrir a los renacentistas, luego pasar de los períodos de la Edad Media al Renacimiento, del Renacimiento al Barroco, del Barroco a los Neoclásicos...

— *Habla de los cuentos tradicionales*

— Yo creo que de los cuentos tradicionales, actualmente, como los trovadores en Galicia había bastante, pues yo creo que es una forma de desenvolverse muy bien en ciertos aspectos y aparte que enriquece muchísimo, no sé, cómo que es algo muy interactivo. Lo veo muy interactivo y que pueden enriquecer porque pueden contar historias de cualquier tipo.

— *¿Por qué te gustan las historias?*

— Me gustan, no sé, tal vez porque me gusta escuchar, me gusta escuchar al jefe. El psicólogo me parece muy interesante. Todo lo que la gente me dice, no sé, cómo que me voy nutriendo de otras experiencias que las puede escoger y con todo ello marcarte tu camino. No se trata de eso. Yo creo que la vida es un recorrido

— *¿Por qué quieres ser profesor de niños?*

— Yo quiero ser profesor de niños sobre todo para enseñar y educar y abrir, no sé, mentes con la lectura. Por ejemplo, considero que es un aspecto muy importante, porque enriquece mucho, te da otras perspectivas. Yo creo que una persona que lee cotidianamente, tiene un bagaje cultural muy, muy enriquecedor y muy amplio sobre todo, pues, no sé, contarles un poco un aprendizaje, acercarme a ellos y darle lo mejor que tengo

— *¿Qué características te gustaría tener como docente?*

— Pues las características que quiero tener como profesor docente sobre todo es ser alguien cercano. Transmitir una serie de valores, los valores educativos típicos, cercanía, simpatía que creo que eso lo tengo, o sea amor también, responsabilidad. Hacerlos responsables críticos. Considero que es muy importante que sepa lo que es trabajar individualmente, trabajar en grupo o trate pequeños grupos, hacerles trabajar un poco pues... la tolerancia, el respeto, que creo que es importante, porque hoy en día se está perdiendo sobre toda en las aulas.

— El respeto lo enseñaría creo que a nivel de varias actividades del tipo, pues no sabría decirte. Podría poner a lo mejor en una bolsa varios papelitos y ahí sacar no sólo respeto, sino más valores educativos. A un niño le doy un papel en que escoja la sala y que ponga tienes que respetar el medio ambiente, tienes que ir al patio del colegio y plantar una planta en una maceta y regarla todos los días. Algo similar.

— *¿Cómo harías que los niños tuvieran hábitos de lectura?*

— Esto es un asunto complicado, que los niños tengan hábitos de lectura, pues tendría que tener una biblioteca del colegio lo bastante buena y amplia, sino me tendría que comprar ciertos libros o coger los que tenga en casa y ponerlos a disposición, llevarlos al aula y lo que haría con ellos sería lectura. Es muy importante primero leerlos y luego interpretarlos, que cada uno de ellos decide y tú ves aquí, interpretar qué está pasando aquí, cuéntame para ti qué es este libro o que coja un libro a la semana, que se lo lleven a casa y decide bueno, pues, ahora que te has leído este libro, se lo tienes que vender a toda la clase. Toda la clase tiene que comprar ese libro, tú lo tienes que vender muy bien con tus mejores posibilidades que tengas para que tengamos el ansia de leerlo y que nos enriquezca también.

— *Dime un modelo de docente que te haya gustado*

— Un modelo docente que me ha gustado, ha sido una profesora de tecnología que he tenido, María, que me dio literatura norteamericana, que lo expresaba todo muy bien. Nos daba lectura, daba unas clases muy interactivas con vídeos, con audios, nos hacía meternos en la época en la forma que tenían los escritores de vivirlo, porqué escribía como escribía todo eso. Nos lo transmitió muy bien. Luego, en literatura española, un profesor que he tenido en Bachillerato era muy teórico, pero daba muy bien las clases. Nos hacía como concursos: si aciertas esta pregunta te doy un euro, por ejemplo, nos motivaba.

— *¿Te gusta lo interactivo?*

— Me gusta lo interactivo, sí. Considero que su aspecto es muy importante

— *¿Valorarías más relatar un cuento que la lectura individual?*

— Yo creo que tiene que haber los dos aspectos en el primer momento. Siempre en el primer momento, lo que llevaría como docente sería para que los niños tengan una idea genérica mejor expondrían de qué va un poco por encima. Luego que cada uno de ellos lo leyera individualmente en casa, luego, entre todos, una puesta común como una asamblea, una mesa redonda. A lo mejor

propondría dos grupos, puntos positivos del libro y que lo desarrollaran en un grupo y otro grupo los puntos negativos del libro.

— *¿Qué has aprendido trabajando con cuentos?*

— La metodología que se pueda aplicar en los cuentos te abarca todo, todas las cuatro habilidades que hemos estudiado el año pasado y en didáctica de este año, más práctica. Puedes poner todo. Es como una unidad didáctica de antaño pero algo más novedoso y que a los niños les llega más, mejor aprenden mucho más todo, es decir, que los libros de texto que siguen algunos colegios. Ejemplo, en el colegio en el que he estado, que seguía el libro de texto a rajatabla, que a los niños se les hacía soporífero y a mí también escuchándolo, porque tenía que hacer un examen como los profesores y que tenían que seguir el mismo hilo. Un poco de ruptura con eso está muy bien, nada mejor que en unidades didácticas basadas en cuentos, porque enriquecen mucho vocabulario o mucha gramática pueden aprender también. Pueden desarrollar la lectura también, lo que es un aprendizaje, que tienen un bagaje muy amplio ahí.

— *¿Crees que un niño puede tener otro u otros modelos en ciertos personajes?*

— Un niño puede tener otro u otros modelos pues en ciertos personajes puede verse identificado. Por ejemplo, se dan casos y hoy en día más de niños maltratados o que tienen cargas familiares en pésimas condiciones o un ambiente familiar muy desestructurado. Entonces, pueden comprobar que hay una vida más allá de la que ellos tienen en sus aspectos negativos, pues pueden ver otras obras, otras vidas, que no todo es frustrante. La vida depende de factores de superación y de unos pasos a seguir, entonces pueden ver unos modelos, pues, en ciertos personajes como puede ser en *La Cenicienta*, que pertenecían a un ambiente pobre, se hace rica mediante bueno.... y los elementos fantasiosos que creo que eso en los niños también es importante, que tengan fantasía, porque ser creativo para mí es importante.

— *¿Crees que el inglés es una dificultad cuando los niños leen cuentos?*

— El inglés es una dificultad para los niños cuando leen cuentos, pero yo creo que viene de lo que ellos tienen. Es decir, que si se les diera cuentos desde muy pequeños yo creo que no sería una dificultad, sino serían más bien todo lo contrario en inglés, pues tendría otras facultades, potenciarían muchísimo más su forma oral, su forma escrita su forma comprensiva respecto a otras culturas y en los cuentos se pueden ver muchas cosas. Yo creo, entonces, sí que sería bueno empezar desde edades tempranas. Creo que es esencial.

— *¿Quieres decir algo más?*

— Bueno, es que me parece muy interesante la entrevista. Doy gracias a Miriam que también ha sido otro modelo para seguir, porque es muy simpática y profesional. Este año me he divertido mucho, he aprendido mucho este año, sobre todo en el aula pues he visto que hacer un cuento es muy bonito pero muy duro. Requiere de mucho sacrificio, mucho trabajo. Horas de mucho trabajo que hemos vivido tanto yo como mi compañera Carolina, que supongo que también lo ha sido porque, al tener más cosas que no dedicarnos sólo a esto, porque ella también estaba saturada y yo de trabajo y demás cosas que tenemos. Es algo que no otros profesores hacen porque implica mucho esfuerzo. Entonces, algunos van más a lo práctico y a lo sencillo, que sigue el libro de texto, como te decía, y eso también lo impone el colegio, de modelo a seguir de libro de texto. No se podía salir de ahí. Si quería, por ejemplo, adaptar un libro o adaptar un cuento, tenía que hacerlo en el teatro como algo extraescolar. No era algo que estaba como un objetivo claro del proyecto educativo del centro. Eso es muy triste. Yo intentaré, si me dedico luego a la docencia de carácter ya público es decir, si apruebo unas oposiciones, sí que haré bastantes cuentos, tanto cuentos como canciones, porque a los niños también se les lleva por las canciones. He visto que un punto fuerte en el primer ciclo de Primaria son los cuentos. Son esenciales y como estoy también haciendo Infantil, ya veré, a lo que mejor me compensa. Veo que los cuentos es algo muy positivo. Yo no lo tenía en mente, porque nunca lo he proyectado, y en Filología no se da, porque como es algo para niños a lo mejor lo ven como algo ridículo

— *¿Se pueden adaptar a adultos?*

— Sí, totalmente. Es totalmente adaptable para los adultos tanto cuentos como novelas. Todo lo que hemos hecho de cuentos puede adaptarse a una obra de teatro o a una obra narrativa. Me gusta la metodología. Considero que es muy enriquecedora.

— *¿Qué crees que faltaba?*

— Faltaba, yo creo, que todos los trabajos que hemos hecho los pusieran todos en el colegio, que no fue aleatorio de los mejores, sino de todos que tuvieran la oportunidad de poder hacerlo. Considero que son muy difíciles, es animación a la lectura y la metodología del cuento, pues es algo que tenemos que hacer todos como profesores, pues considero, aparte de acercar a la lectura que

enriquece tanto, es algo cronológico, pues hay muchos aspectos tanto artísticos desde el punto de vista de ver una obra de arte. Todo lo cultural es muy importante, porque si tú vas, por ejemplo, al Museo del Prado y no tienes un orden cronológico muy establecido, no entiendes algunas pinturas y eso también se refleja en la escritura. Yo creo que la pintura es una forma de escribir también. Yo soy muy creativo y me encanta todo el arte en general. Todos los que nos dedicamos a la docencia somos personas muy sensibles y considero que esto es muy bueno para que los niños también tengan un algo más. Se les puede sensibilizar, que les lleguen estas cosas, que les hagan reflexionar. Considero que son aspectos muy importantes. Todo eso te lo da tanto la animación lectora, que sí, que es bueno que lo sigáis haciendo, porque es algo muy bueno, porque ahí se ve lo que tú decías, las ventajas y los inconvenientes que tienes, que está muy bonito llevarlo en el papel. Yo eso lo veo incluso fácil a la hora de llevarlo a la práctica. Ves lo que te falla, lo que te descoloca, pues todo esto te enseña mucho más. Es todo un aprendizaje. De los errores también se aprende mucho, no hay que verlos como algo negativo, sino todo lo contrario, porque te ayuda a mejorar muchos aspectos de lo que has fallado en una sesión. Te puede servir para la siguiente. Sé lo que tengo que profundizar más y todo eso, pues yo creo que es muy importante. Eso te lo da la experiencia. Por eso en las prácticas docentes he querido tener profesores más bien veteranos, porque te ayudaban muchísimo, tenían un bagaje. El año pasado quedé encantado con mis prácticas, porque les recalaba mucho leer. Les hacía como comerciantes de libros, “el libro viajero”. Utilizamos muchos recursos. Eso es muy bueno y eso a nivel de todos los niños que tenía una competencia muy grande, eso es lo que se busca en una nueva sociedad. Gente educada y culta.

9.3.3 Relatos de vida 3 (9 de Mayo 2011)

— *Datos de la familia de origen*

— Mi nombre es Carolina. Tengo 36 años, pertenezco al Centro María Inmaculada, aunque mi relación siempre ha estado con los Salesianos. He estudiado en María Inmaculada aquí en Villaamil, FP en María Inmaculada de Plaza Castilla, en María Inmaculada de Ríos Rosas y luego hice la diplomatura de Gestión y Administración Pública, cosa de la que me arrepiento un poco porque no me sirvió para mucho. Estudié Magisterio. Te dejás aconsejar y al final decides hacer cosas que realmente no son lo tuyo, hasta que te das cuenta de que tienes que intentarlo y aquí estoy casi terminando.

— *¿Cómo es el grupo donde vives?*

— Actualmente vivo en pareja. Llevo cinco años viviendo con mi pareja, por la zona de Chamberí, un barrio que me encanta, tanto por la gente como porque soy bastante miedosa. Al ir a casa y salir puedo volver tranquila y eso para mí es importante. Soy del barrio de Estrecho. Nací cerca de la calle Villaamil. Estrecho tampoco es que me llame mucho la atención, porque el barrio ha cambiado muchísimo a nivel de población, de inseguridad, de todo. En el barrio donde ahora resido me siento cómoda y feliz. Aunque mi ilusión sería poder marcharme algún día a Estados Unidos. Creo que puedo como reto personal conseguir hablar inglés como a mí me gustaría. Estoy en ello.

— *¿Cómo son tus padres?, ¿tus abuelos?*

— Soy la segunda de cuatro hermanos. Mi familia es una familia trabajadora. Mi padre está ya jubilado. No ha sido un padre muy dedicado. Éramos la típica familia donde el padre trabajaba y la madre la que se ocupaba de nosotros. Tengo una hermana mayor, dos años mayor que yo. Tiene 38. Tengo un hermano al que estoy muy apegada, que es varón, que tiene 34 para 35, y luego una hermana pequeña que prácticamente la crié yo con 23. Luego está mi abuela, a la que adoro. Tiene casi 96 años y me ha apoyado en todo.

— *Háblame de tu trabajo.*

— Pues mira, mi trabajo ha estado siempre relacionado con la administración. Mi padre tuvo una ferretería industrial y yo iba todos los sábados y los viernes por las tardes, mientras estaba en la universidad a trabajar, a hacer facturas, llevar un poco la contabilidad, porque pensaba que siempre era lo que iba a hacer, a lo que me iba a dedicar, pero no me veía delante de un ordenador sentada, no me veía entre facturas, me llamaban más la atención otras cosas.

Prácticamente, toda mi historia ha girado en torno a facturas, en torno a la contabilidad, asientos, hasta que trabajando en una empresa con un contrato temporal se mezcló una situación personal y me dije: “No tengo nada fijo ni nada que me ate” y me marché a Irlanda a vivir.

— *¿Cuánto tiempo?*

— Me fui de *au pair* tres meses. Para mí fue un cambio personal muy grande, porque yo padecía agorafobia. No podía salir a espacios que no conociese y romper con mi vida normal. Saltar hasta Irlanda para mí fue un cambio muy grande. Me fui para tres meses con una familia. Luego

quisieron que me marchase a Francia con ellos. Pero yo me dije: "si he venido aquí a aprender inglés, qué sentido tiene que me vaya de vacaciones a Francia dos meses". Me cambié de familia y allí me tocaron dos niños autistas. Nunca me avisaron de ello y al final cambié. Empecé a buscar trabajo. Me salió uno en Accenture, una multinacional, donde trabajé nueve meses hasta el traslado a España. Me arrepiento de haber vuelto. Ahora me quiero volver a marchar. Pero, bueno, son cosas que me alegro haberlas vivido, porque para mí fue una superación personal y el valerme por mí misma. A veces pienso: "¿cómo habré conseguido todos los papeles que necesité para abrirme una cuenta, para hacerme el seguro médico, etc?".

Claro, te pones a pensarlo ahora y dices: "todo el mundo tenía que pasar por esa situación". Y empecé a trabajar, me cambié de trabajo por motivos de salario, me salió otro mejor y me apareció una oferta en Telefónica I+D. El horario me permitió compaginar estudios con trabajo, aunque faltaba a las dos primeras horas de clase todos los días. Fue gracias a Pepita, que me animó mucho cuando vino aquí y que me dijo: "la gente mayor se lo toma con más seriedad que la gente joven. Anímate, si realmente te gusta, hazlo". Y hablé con mi pareja y le dije: "mira, por las mañanas voy a trabajar y luego voy a la universidad".

— ¿Y sigues?

— No, lo dejé.

— ¿Dejaste el trabajo?

— Dejé el trabajo por decisión propia. Solicité que me arreglasen los papeles del paro, de forma que tenía año y medio de paro y me quedaba año y medio de universidad. Pensé: "es un riesgo, porque se me acaba el paro el 5 de agosto, pero por lo menos me voy...". O sea, lo he dejado sabiendo que he cumplido con el motivo por el que lo había dejado.

— Hablemos de tu historia.

— Vale.

— ¿Qué relación tienes con la lectura y los relatos?

— En mi casa no se ha leído mucho, lo máximo que he visto es a mi padre quizá con el periódico, sí, bueno, todos los días. Mi madre empezó a leer cuando ya fuimos todos mayores. Eran el típico matrimonio que no sale mucho y que se queda en casa y ella dice: "bueno, no hago punto, pues ¿qué hago? Me pongo a leer". Pero nunca ha habido una voluntad de leer y de coger un libro. Por eso he leído y he escuchado mucho en la universidad. Si quieres que a tus hijos les guste la lectura tienes que aplicarte tú con el ejemplo, que te vean hacerlo. Eso me gustaría hacer. Por eso me compro libros para meterme en la rutina.

— ¿Se puede decir que la lectura te ha cambiado?

— Sí, sí, sí, me ha cambiado y sobre todo a nivel de inglés, que es lo que a mí ahora mismo me gusta y donde veo que voy mejorando, sobre todo este último cuatrimestre. He notado que he mejorado, gracias a las prácticas también. He tenido una profesora encantadora de Segundo de Primaria, que me dijo: "venga" y me lanzó. El primer día me temblaba la voz, me temblaba todo. Me dejó sólo diez minutos, pero luego fue maravilloso. Con la de Quinto y Sexto no había mucho *feeling*, porque, la verdad, no era, creo, muy buena profesora de inglés. A nivel de lectura no tengo un buen respaldo ni tampoco muchos autores que me encanten. Me gusta una lectura que me aporte cosas, igual que las películas.

— ¿Qué libros te gustan?

— Los libros que me gustan son de los que yo saque algo. Por ejemplo, Jorge Bucay me encanta. *Los Buscadores de Conchas* también me gusta.

— ¿Ves el libro como medio de aprendizaje?

— El libro, sí, que me dé cosas, pero lo mismo busco de una película...

— Como aprendizaje.

— Como aprendizaje, exactamente.

— ¿Como reflejo?

— No, no es como reflejo. Mira, en la graduación, mi chico me regaló *El Poder*, *El Secreto*. Libros que te digan: "venga, sabes que puedes conseguirlo.". E igual, con los cuentos. Perdona se me ha olvidado el nombre. Cuentos para Aprender o algo así. A mis niños de quinto y sexto en Primaria les leí un cuento de las ranitas, que a mí me encanta,. Pues eso, sigue, sigue, sigue, sigue, no lo

dejes. Por eso me gustan. A lo mejor no es muy culto, ¿no?, pero me gustan cosas de las que saque provecho, que me llenen, vamos.

— *¿Cuál ha sido tu decisión real para hacer Magisterio?*

— Mi decisión ha sido que realmente me gusta enseñar, porque creo que puedo hacerlo bien, que puedo hacerlo de otra manera. Creo que tengo imaginación y recursos. Si una cosa no me funciona intento buscar otra que les guste más. Creo que les puedo dar cariño también. Ahora mismo los niños están bastante..., no sé, lejos de los padres, ¿no? Me gustaría dedicarme a los que les cuesta más. No es que les cueste más, sino que no han encontrado la forma de hacerlo.

— *¿Crees que eso es un reflejo de las necesidades que quieres dar?*

— No, porque yo he sido buena estudiante, no es que sea inteligente, sino que soy constante y lo que uno tarda tres horas yo a lo mejor tardo dos semanas, pero no lo dejo, no lo dejo, no lo dejo y sigo, y sigo, y sigo. Hace poco le decía a un compañero: "tener a un niño, como yo he tenido, al que todos los días, incluso en Infantil, se le ponga, nada más llegar el mismo CD de cuentos y ahora siéntate, caligrafía y sumas"...

— *Hace daño.*

— Hace daño y aburre al niño ya con siete años. O sea, si queremos que los niños sientan interés por lo que están haciendo y vengan contentos al cole y no estén deseando salir, a lo mejor en vez de ponerles las mismas canciones les pones otras que están fuera de la L, la M, y la P; les pones a Estopa, que seguro que hay alguna estrofa bonita en su música, o les pones una película para el buenos días, o en vez de sumar, pues no sé... Yo creo que puede haber otros métodos, ¿sabes? O como tú dices, ¿no?, hablando ahora mismo de los cuentos, ¿no? Pues les lees un cuento y que te comenten. "A ver, ¿en el cuento qué letras con la P encuentras?". No sé, hay formas diferentes de enseñar. Por eso yo creo que puedo aportar cosas, aparte de que sí, que soy más bien de las que me vuelco con los pobrecitos y que no me gusta ver películas que hagan daño a nadie porque luego lo paso mal. Quizás soy hipersensible y no me gusta ver a un niño que lo pase mal y que se sienta menos o que se rían de él...No sé, quizá eso también va conmigo.

— *¿Cuáles crees que han sido tus dificultades en el aprendizaje de la lengua inglesa?*

— Mis dificultades han estado en la base. Creo que al entrar en Magisterio lo primero que habría que hacer es un test real de..., o sea, entrar con una base mínima, no se puede entrar con un "venga, aquí entra todo el mundo", porque luego se pasa mal. Yo, porque me he puesto por mi cuenta a estudiar y me he comprado ocho mil libros y, bueno, más o menos, pero hay gente que no tenía ninguna noción y lo ha pasado realmente mal. He tenido dificultades en bases gramaticales, porque dejé los estudios hace quince años. No lo tienes tan fresco como quien sale de BUP. Creo que sería muy bueno que desde el Centro se ofreciesen cursos, incluso en verano, para la gente que va a comenzar en septiembre. Que a la gente que ha hecho la preinscripción en junio o julio se le diga: "oye, esto no es jauja". Creo que no salimos como para ser profesores de inglés. Habría que poner un tope mínimo a partir del cual una persona pueda entrar a ser profesor de inglés.

— *En cambio ¿qué valor añadido crees que en general has ganado teniendo inglés?*

— El valor añadido que he ganado teniendo inglés es que he notado que he mejorado mucho y que cada día voy mejorando más, que me gusta, que creo que puedo enseñarlo.

— *Pero frente a la vida.*

— Ay, porque me encanta. Frente a la vida creo que el inglés es actualmente supernecesario para todo.

— *¿Qué se pierde al no tener inglés?*

— Hombre, pues conocer gente de otras culturas, otros países, saberse mover, sentirse independiente, no tener que ir siempre al lado de alguien que te lleve, que te traiga...

— *Independencia.*

— Sí, total.

— *Crecimiento.*

— Sí, ay, es que no me sale la palabra, como superación.

— *Superación. El proceso de aprendizaje se ve claro ahí.*

— Sí, el proceso de aprendizaje totalmente. O sea, yo creo que si desde el principio sigues una línea desde el Centro y por ti mismo, evidentemente se nota, se nota la evolución a mejor, claro.

— *¿Te hace más independiente?*

— Totalmente, sí. Te hace más independiente frente a la vida aprender cualquier idioma, no solamente el inglés.

— *Háblame de tus vivencias, tus conflictos, tus fortalezas, tus debilidades.*

— A ver, pues...

— *Sabes, como el del trabajo que hemos hecho...*

— *¿Mis puntos fuertes a nivel de educación y a nivel de inglés?*

— *Los que tú quieras.*

— Yo creo sobre todo que soy muy constante, soy una persona trabajadora, que intento conseguir lo que busco, que me preocupo por los demás y a veces eso tampoco es una virtud, pero creo que soy observadora e intento ver lo que la gente necesita, o sea, molestarme por conocer a las personas. Soy ordenada, me gusta mucho la limpieza, tanto en el trabajo como en casa. Y bueno, como puntos flojos, me falta un poco de seguridad ahora mismo, a la hora de dar clase por esta falta de perfección y por esta falta de conocimientos en el inglés. Además, me siento un poco insegura, pero por eso estoy poniendo todo de mi parte para mejorar. Soy bastante miedosa, bastante blandita, quizá a veces peco de mandona, Mi chico me dice que soy un poco mandona. Creo que también va con la edad. Me he dado cuenta aquí en los trabajos. O sea, aquí haciendo trabajos. Yo, si tenía que hacer un trabajo, prefería hacerlo dos días después que el día antes. Soy bastante impaciente, más que mandona.

— *¿Cómo fuiste como alumna?*

— Como alumna fui bastante buena. No es por ser pedante, pero no hacía ruido, tenía mucha imaginación, era muy alegre, sacaba buenas notas, no protestaba.

— *¿Qué historias te contaron?*

— *¿De qué?*

— *¿Te han contado cuentos? ¿Te han contado historias?*

— De pequeñita, mi padre siempre se ríe cuando lo dice, recuerdo que era un poco tartamuda con tres años. Él me contaba el cuento de una casita. Los cuentos que me contaba se los repetía tres veces, porque ¡hasta que me salía de la casita! Sé que de pequeña me han contado cuentos pero no recuerdo cuántos.

— *¿Has escuchado más que has contado?*

— No, he contado más que he escuchado. Porque como mi hermana pequeña nació cuando yo tenía trece años, casi catorce y tenía miedo a dormirse, entonces incluso a veces teniendo yo novio tenía que volverme antes a casa porque me llamaba y decía: "estoy preocupada porque no me voy a dormir".

— *¿Con qué cuento te identificas más?*

— No tengo así ninguno con el que me identifique más.

— *¿E historia con la que te identificas más?*

— Pensándolo ahora mejor, el cuento con el que me identifico más es *La Cigarra y la Hormiga*. Yo aquí quizá en la universidad me he sentido mayor, como que iba a destiempo, como que estaba fuera de lugar a veces, pero creo que eso ya era como cosa mía. No me lo hacía sentir nadie. Era yo quien me decía: "si hubiese hecho antes esto llevaría ya diez años de experiencia o a lo mejor ya habría conseguido lo que me proponía".

— *¿Quién es tu inspirador en el campo de la docencia? ¿Qué modelos tienes?*

— Tengo una profesora en EGB con la que tengo contacto, Maricarmen, que me dio clase en Primero y en Segundo de EGB, que para mí es lo mejor en educación, Ojalá me pueda parecer a ella. Incluso yo quería hacer las prácticas con ella, pero por vergüenza a no hacer el ridículo por si lo hacía mal pedí un Centro donde no me conociese nadie, tanto en Infantil como en Lengua Extranjera. Al final, decidí no hacerlas con ella, pero su recuerdo a nivel personal, cómo enseñaba, su cariño... Creo que hoy en día en los colegios, con esta cosa de los niños, que si te acercas y les das un beso ya a lo mejor hay gente hasta que piensa mal, creo que darles cariño como esta profesora mía, es muy importante. Todo el mundo la recuerda por lo cariñosa que era con los niños, sin ningún tipo de maldad ni nada. A mí me gustaría parecerme a ella.

— *¿Pertenece a alguna asociación implicada en causas sociales?*

— No. Estuve con catorce años dando de comer en la calle General Martínez Campos en un comedor benéfico, pero ahora mismo no pertenezco a ninguna. Antes tengo que hacerme un poquito más fuerte, porque incluso cuando vaya a un cole también me voy a tener que hacer fuerte con lo que vea, porque en las prácticas vi un caso de un trato a un niño y la verdad es que me llegó al corazón. En fin, me tengo que hacer más fuerte y luego dedicarme a ayudar a los demás.

— *¿Por qué crees que tienes esa hipersensibilidad y debilidad?*

— No sé por qué tengo un exceso de debilidad o hipersensibilidad, no lo sé.

— *¿Cuál es tu modelo literario? No hemos hablado de esto.*

— No, pero...

— *¿Cuál es tu modelo literario?*

— Es que no tengo ningún modelo literario.

— *¿Qué tipo de libros compras en una librería?*

— Pues ahora mismo libros de inglés.

— *¿De literatura, de gramática?*

— Los libros que ahora mismo compro, sobre todo en La Casa del Libro, que me encanta ir a verla, son de inglés, pero historias de mi nivel, que me permitan leerlos bien.

— *¿Adaptaciones?*

— Sí, algunas sí y otras no, me encantan. Tengo libros de Harry Potter en casa. Creo que algún día me leeré ese libro porque es así de gordo. Me lo compré en un mercadillo en las últimas prácticas en lengua extranjera. Me dije: "¿pero dónde voy yo con este pedazo de libro? Costaba tres euros. No sé ni la mitad de las palabras. Pero, bueno, algún día me lo leeré.

— *¿Qué historias aprendiste en Irlanda?*

— En Irlanda, ¿historias de qué?

— *¿Qué aprendiste en Irlanda?*

— Aprendí a valerme por mí misma, a no depender de nadie, a estar sola. Me gusta estar sola también, no me da miedo. Mi chico sabe que si no estuviera con él no estaría aquí, si..., o sea, que me ayudase, aunque parezca que soy dependiente, porque me encanta estar en familia, con mis hermanos. Tengo un ideal de familia que a lo mejor lo puedo conseguir pero a lo mejor no. Me encanta estar con amigos, preocuparme por la gente. Cuando estaba en Irlanda tenía que hacer un grupo. Me metí a bailar salsa, que me gusta mucho. Me iba al cine. En fin, creo que aprendí a buscarme la vida, y si me tuviese que marchar yo sola a cualquier otro lado sé que no me costaría buscarme la vida.

— *¿Adónde te irías?*

— A Estados Unidos. Me iría a Boston, porque salí enamorada de Boston hace dos años. Hice un tour, y vi Washington que me encantó también, pero Boston me pareció muy acogedor. A mí me gustan las cosas pequeñas, me gustan las ¿cómo se llaman...?, donde echan la maderita, las chimeneas, estar todos así, me encantan, y me pareció Boston como chiquitito, bonito, limpio, no sé, me gustó mucho. Entonces me dije: "esto me gusta".

— *¿Y cómo serías como docente?*

— Creo que sería flexible, porque intentaría adaptarme a todos, buscar soluciones. Creo que estaría muy en contacto con los padres, Una vez incluso se lo comenté creo que a Ángel. A lo mejor la poca experiencia me hace tener ideas absurdas. Le dije: "tendríamos que tener los profesores un móvil donde los padres te puedan llamar y tú puedas llamar y que te lo dé el Centro". Los padres no pueden dejar a su hijo y solamente asistir cuando haya reuniones. Tú tienes que informar, o sea, que los padres puedan acceder a ti de alguna forma... Ya que no pueden venir a verte por motivos de trabajo, que puedan acceder a ti o por webcam o haciendo una conference o con un móvil o algo así, que les mantenga en contacto. Yo intentaría que los padres supiesen mucho de sus hijos y aunque fuese pesada pues, no sé, que se preocupasen ahí por su evolución, por cómo van.

— *Háblame de lo que has aprendido este curso. Vamos a concentrarnos en Didáctica II o en Didáctica I.*

— Vale.

— *En Didáctica, la metodología. ¿Qué es lo que has aprendido aparte de aplicarla?*

— Lo que he aprendido en Didáctica 2 ha sido sacar chicha a un cuento. Me he dado cuenta que por mucho que tú te prepares las cosas, como nos pasó en la exposición de *El Patito Feo*, si no nos adaptamos al grupo y si no nos adaptamos a su nivel, porque una cosa es que sean de Segundo de Primaria, pero es que a lo mejor tienen un nivel de Infantil, y eso a veces no lo vemos. Yo creo que tendríamos que ver, que buscar, da igual del curso que sean, un cuento que ellos puedan entender; no por ser de Segundo, un cuento de Segundo. A lo mejor, es un grupo de Segundo pero tiene que leer un cuento de Primero.

Y enseñárselo. O sea, creo que con un cuento te podrías tirar un montón, pero tienen que ser cuentitos pequeñitos, porque la variedad hace que todo sea más ligero, más movido. Y debo utilizar cuentos de los que los niños saquen cosas provechosas, cosas en plan de aprendizajes, moralejas que les hagan pensar, que eso también lo hemos visto en didáctica con el *Devoting Friend*. ¿Qué más con los cuentos? Las imágenes son importantísimas para ellos. A un niño no le pones imágenes, o sea, sólo letras y no aprende. Sabe perfectamente con imágenes de qué va. A lo mejor, solamente tendríamos que poner una palabrita en cada imagen y no esperar que lean frases. Es más importante que cojan el sentido de esa foto.

Y hacerles mucho hablar. Yo, quizá, intentaría que ellos representasen con su pequeñito diálogo lo que..., por eso digo, cuentos pequeños, como "sí, vamos a leer, vamos a escuchar, pero ahora también vais a hablar". Y en parejas o en grupitos de tres o cuatro con el vocabulario que hayáis aprendido, que se suelten.

— ¿Qué ganan los alumnos trabajando con cuentos?

— Ganan imaginación, porque ahora mismo con tanto ordenador...! Trabajar con cuentos les ayuda a ganar en imaginación, les ayuda a ganar en vocabulario, en adjetivos, les ayuda a ver cómo expresar las cosas.

— ¿Psicológicamente?

— Psicológicamente depende el cuento que les pongas también.

— Pero como modelos de vida.

— Los cuentos a nivel, o sea, los cuentos que les puedan servir como modelos de vida, pues...

— Aprendizajes.

— Sí, sí, que de ellos seguramente puedan aprender, exactamente, ante la mirada... con Hansel y Gretel, por ejemplo, que se tuvieron los pobrecitos ahí que buscar la vida tirando miguitas. Que les haga despertar un poco. Imagínate que les ponemos ese cuento y les preguntamos: "Bueno, ¿cómo volveríais vosotros a casa?, vamos a inventarnos formas distintas, ¿no?". Creo que es imprescindible el uso de los cuentos no sólo en Infantil, incluso en Primaria y en adultos. Porque siempre se puede sacar algo. Los pequeños sacarán poquitas cosas y pequeñitas cosas y los mayores sacaremos cosas más importantes.

— Yo, por ejemplo, con *Devoted Friend* me he dado cuenta de que hay muchas personas que abusan del de al lado por ser más débil y con el chantaje de la sensibilidad de la otra persona, ¿no? O sea, sabiendo que si haces una determinada cosa vas a herir la sensibilidad de esa persona. Entonces, la otra persona por complacer y por, ya no te diría por sentirse bien ella, sino por hacer que los demás se sientan bien y por evitar el conflicto, cede y cede y cede, y el no saber decir no es un problema muy grande.

— ¿Qué has aprendido?

— En los mayores, o sea, fíjate un cuento, ¿sabes?, Hay libros de aprender a decir no; si eso se lo das con un cuento, el que diga que no ha sacado nada de ese cuento es porque realmente lo ha visto por encima, no ha profundizado. Tampoco hace falta profundizar, es que se ve el abuso de un amigo sobre el otro.

— ¿Quieres contarme algo más? ¿Quieres hacer una valoración, una reflexión?

— Yo la única reflexión que haría sería que en vez de un cuento se hiciesen muchos cuentos pequeños, en vez de un cuento largo....

— Aunque estemos en la universidad y se supone leemos rápido, leer nueve hojas en inglés para gente que tiene una base a lo mejor no muy allá, se puede hacer muy extenso. Esto no es una crítica dirigida a la entrevistadora, sino una crítica de si lo queremos hacer más rápido, si queremos que la gente no se aburra haciendo siempre lo mismo. Entonces, pongamos mejor un cachito de un cuento, otro cachito de otro cuento, otro cachito de otro cuento y hoy vamos a sacar actividades, hoy vamos a sacar objetivos, vamos a sacar las key estas, incluso que lo leamos en clase, ¿sabes?, que

no lo lea el compañero y el último cuento vamos a hacerlo todo. No sé, es como una pequeña sugerencia.

— *Si tenemos tiempo, sí.*

— Como que, ¿sabes? No sé, no se ha visto más. Entonces ahí está un poco cojo.

— *¿Cómo que no se ha visto más?*

— No se ha visto más o a lo mejor, no sé...

— *¿El qué no se ha visto más?*

— Ay, a ver. Me he metido en un berenjenal ahora.

— *¿Pero qué es lo que no se ha visto más, el colegio...? ¿Esto es como un colegio? O sea, ¿te ha recordado la época tuya del colegio?*

— Sí, me ha recordado a...

— En la universidad, aquí.

— Al cole, sí.

— *¿Por qué? ¿Porque tienes un modelo de profesor que te marca el camino?*

— No, porque me han venido imágenes, o sea, estudiar, o sea, a mí cuando a veces me dicen: "ah, tú es que caes bien a los profesores". Digo: "a ver un momento, un momentito". Digo: "mira, yo he tenido al profesor Santiago, al cual le tengo que mandar un mail para agradecer". Digo: "yo con ese profesor no tengo ningún contacto, o sea, yo no tengo nada que ganar". A Leonor la tuve en el primer cuatrimestre, me la encontré el otro día, la vi...

— *¿A quién?*

— A Leonor la tuve... yo me dedicaba a estudiar y era el rango donde eres valorada, en los estudios, en los demás a lo mejor no, no mucho.

— *¿Quieres contar algo, quieres contarme algo?*

— No, yo ya creo que he contado mucho.

— *¿Qué es lo que te gustaría en el futuro?*

— Ah, pues ser muy buena.

— *¿Cómo te ves en cinco años?*

— Me gustaría, fíjate, me gustaría que los alumnos tuviesen de mí el mismo recuerdo que tengo yo de mi profesora, ¿sabes?, que cuando mirasen para atrás dijese: "ay, Carolina, qué gran profesora", no sé, "qué gusto estar en sus clases, qué bien nos lo pasábamos, qué bien nos hacía sentir en el cole". No sé, eso es lo que me gustaría.

Porque creo que sí, que está muy bien que te marquen objetivos, que te marquen toda la unidad didáctica, pero yo creo que no todo es eso, creo que es una parte, luego otra parte ya es el arte que tenga el profesor de cómo lo quiera hacer y de lo que quiera aportar, y "vale, sí, vamos a hacer esta ficha". Fíjate, yo he llegado a pensar: "vamos a hacer las fichas". Pero decírselo al alumno: "a ver, esto es un trámite, estas fichas las tenemos que hacer, vamos a hacerlas superrápido y vamos a dedicarnos a otras cosas que nos gusten más, más despacio".

— A mí, explicar a los niños qué es lo que se puede conseguir o para qué sirve lo que estamos haciendo me parece fundamental, cosa que hoy en día...

— *No se dice.*

— ... no se dice, genera aburrimiento, desgana, incluso el ambiente en clase no, no..., o sea, partiendo de que ya los ambientes están muy enrarecidos, si añades el desánimo ya es como que a un profesor le cuesta mucho, y creo que les debe de costar mucho sacar una clase adelante.

— *Yo te lo agradezco.*

9.3.4 Relatos de vida 4 (17 de Mayo de 2011)

— *Datos de la familia de origen*

— Tengo 41 años y estoy en un grupo con edades comprendidas en los 21 años. Mi familia es de origen humilde. Viene de un pueblo de Jaén, cercano a Córdoba, se llama Marmolejo. Mi padre y

mi madre no tienen estudios. De hecho, mi padre aprendió a leer y escribir con un guardia civil por la noche después de trabajar en el campo. Porque él quería y se empeñó. Mi abuelo realmente no quería que estudiara. Decía que no era necesario para el campo. Lo que hacía falta eran dos brazos y nada más.

— Pero mi padre sí estaba interesado. Tenía mucho interés por aprender. Lo único que aprendió antes de edad fue a conducir, porque también tenía mucho interés. Fue conductor de la furgoneta de la familia. Eran siete hermanos. El que llevaba la furgoneta era mi padre, que era el cuarto. Luego, en la mili fue conductor. Cada uno presume de lo que ha aprendido. Mi padre aprendió a ser muy buen conductor. Mi madre, también de origen humilde, vivía en el mismo pueblo. Sus padres no podían educarla ni darle de comer. Se crió con dos tías solteras, que le dieron mucho cariño y no le prohibieron ir al colegio. Mi madre fue al colegio, pero sólo hizo lo obligatorio en aquel momento, que tampoco era mucho. No tiene muchos estudios. Mis padres se conocieron allí y luego después de la mili, que mi padre hizo en Getafe, se atrevió y se vino aquí, a Getafe, a trabajar a un taller que se llama Samber o algo así y luego empezó en El Corte Inglés en los almacenes de aquí. Empezamos a vivir en Horcasitas, donde vivían mis abuelos maternos y donde teníamos una casa. Al principio, vivimos con ellos, pero luego alquilamos una casa y estuvimos allí viviendo hasta que yo tenía cuatro años. Nos fuimos a Leganés. Allí ya se compraron mis padres una casa y allí empecé a estudiar.

— Al principio, yo era un niño con muchos miedos. Siempre lo fui. En la EGB, en primero no tanto, a partir de cuarto o así, hacíamos cosas más divertidas: horas de biblioteca para lectura personal. Cada uno leía lo que quería. A mí al principio me llamaba mucho la atención Tintin. Lo teníamos todo a nuestra disposición. Allí empezó mi gusto por la literatura. Más adelante tuve un profesor, cuyo nombre es Federico, que por entonces era una persona bastante importante en el mundo literario y cultural en España. Él fue el que me dio ese empujón. Ha sido la persona que me ha hecho amar la literatura, la poesía, sobre todo la literatura, conocer a grandes escritores. Digo conocer, porque realmente sí he conocido a escritores gracias a él, porque era un personaje notable dentro de la cultura. Conocí a un montón: Consuelo Armijo, Juan José Millás..., un montón gracias a él. Hacíamos programas en la televisión. Uno se llamaba Vosotros el problema vosotros, de Francisco García Novell y nosotros íbamos allí a hablar de literatura. Otro programa era Pista libre, en Torre España. Éramos pequeños y nos gustaba mucho subir a Torre España. Nosotros a lo que íbamos era a hablar de literatura, que era lo que nos gustaba.

— *¿Cuál es tu lugar de residencia?*

— Leganés, donde yo vivo, es una población digamos de nivel más bien bajo. No es como Pozuelo. Es un área de trabajadores. Hay muchos inmigrantes y en el barrio donde yo resido, Leganés Norte, hay muchos realojos de gitanos. Tampoco es que sea un barrio excepcional. Es socialmente tirando a bajo, con poco trabajo, mucho paro, mucha gente mayor, una zona con dificultades digamos que normal.

— *¿Qué relación tienes con la lectura y los relatos?*

— Ya he dicho que me eduqué en un buen entorno cultural. Mi colegio estaba muy mal visto porque la educación no era como en el resto de los demás colegios. Se salía de la línea que marcaba el ministerio. Nosotros, todas las semanas, nos íbamos de excursión a cualquier sitio: al Museo Ecológico, a la Biblioteca Nacional. Federico decía que quería que pudiéramos tocar los libros, que nos enamoráramos de las portadas. Hacíamos obras de teatro. Me acuerdo que hice de León Felipe. Aquello que decía "ser en la vida romero, romero viejo, que camina por caminos nuevos". Representábamos luego en pueblos. Hacíamos un montón de cosas. Ya digo, fue él quien me metió el veneno de la lectura. Nosotros, no digo yo, nos leíamos más de doscientos libros al año. Parece un poco exagerado, pero es verdad. Leíamos obras de todo tipo de escritores. Las consumíamos de una manera voraz porque nos gustaban. Dábamos matemáticas e inglés. En inglés también trabajábamos con textos, porque nuestra profesora Lola nos obligaba a escribir pequeños relatos cuando estábamos ya en Octavo, con 14 años. Escribir pequeños relatos sobre nuestras cosas. Nos dejaba expresarnos libremente. Yo estaba enamorado de una compañera que se llamaba Sara. Nos mandábamos mensajes a través de la profesora. Me gustaba esto, porque no era pura gramática, no era estructura. Luego, ella te corregía. Tenías la motivación de hacer algo por gusto, no por obligación o porque fuera parte de algo que te estuvieran imponiendo. Te gustaba hacerlo.

— Cuando terminé el colegio fui al instituto. Tenía que haber ido al Zambrano, un instituto experimental que estaba al lado, pero no había plazas para todos. A mí me tocó el Tierno Galván, que está en Leganés. Tuve problemas viniendo del colegio donde había estudiado hasta entonces. Allí no hacíamos exámenes y las notas nos la poníamos entre el profesor y los alumnos. El primer día de instituto cuando llegué a clase de geología y la profesora nos dijo que al día siguiente nos preguntaría la lección, pensaba que era de broma pero vi luego que era verdad. Teníamos que sabernos la lección. Era una metodología distinta, pero no era significativa, nada motivante. Yo me

tenía que saber el nombre de las rocas que ponía el libro, una cuestión de memoria. No era mi mundo, se había perdido mi mundo. Se empezaba a perder porque ya no había lectura. No existían esos mundos perdidos. Existía la dura realidad de tener que saber de memoria el nombre de las rocas. Salvé el año bastante bien, con buenas notas. Me puse las pilas de una manera terrible. Continué. Hice Segundo y Tercero con buenas notas también y llegué a COU. Ahí se cernía el tema de la mili. Mi familia, como ya he comentado anteriormente, era de origen humilde. Mi padre, trabajando con problemas de espalda, quería que yo hiciera la mili y luego me pusiera a trabajar. Yo en COU ya me perdí un poquito: me quedaron tres asignaturas y aprobé una en septiembre y me quedaron dos. Me fui a la mili y cuando volví empecé a trabajar donde estaba trabajando mi padre, en el Corte Inglés, sitio donde sigo trabajando desde hace 23 años.

— La influencia del colegio no se acaba tan pronto. Continúa hoy mismo, porque a mí no se me ha olvidado el amor que tengo a la literatura. Mario Benedetti no me lo han enseñado en el Corte Inglés. Me lo ha enseñado la vida, los libros. Me matriculé en un nocturno y me saqué las dos asignaturas que me faltaban y luego hice el curso de acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Lo aprobé con una media de sobresaliente y me metí a hacer Historia en la UNED. Hice dos cursos, Primero y Segundo. La historia también me gustaba bastante. Es muy difícil trabajar y estudiar, sobre todo en la UNED, porque la UNED es una cosa común, muy poco personal. Tú te enfrentas a un libro durante ocho meses y te enfrentas a un examen en el mes de febrero y a otro en el mes de junio. Eso es demasiado frío. Yo aprobé dos cursos, pero no me estaba gustando. No había clases. A mí lo que me gusta es ir a clase, escuchar, volver a lo que yo había mamado cuando era pequeño. Federico nos envolvía con sus historias cuando nos hablaba de aquel rey que murió en Salamanca después de jugar un partido de fútbol y se bebió un vaso de agua, con esas anécdotas que te enganchan. Dejé la UNED y me metí a hacer Filología Inglesa, pero luego tuve que dejarlo porque tuve problemas físicos. Pero yo cuando dejo de hacer algo es como si perdiera mi rumbo.

— Trabajar en el Corte Inglés es superaburrido. Siempre tienes que estar trabajando por diversas razones. Siempre es lo mismo, subido a una máquina ocho horas. Los compañeros no tienen mucho nivel cultural, cosa a la que me costó habituarme al principio. Me he adaptado, pero es una pena no poder hablar de ciertos temas con la gente. Te miran de una manera un poco extraña, como diciendo este tío está loco o algo así. Hay algún compañero que te dice que mola hablar contigo porque sabes ciertas cosas o porque no sabes pero por lo menos opinas. Por eso digo que como no puedo estar más de tres o cuatro meses sin hacer algo, me metí a la Escuela Oficial de Idiomas tras un viaje que hice a Escocia. Como no tenía idea de hablar inglés, en los desayunos como me gusta hablar con la gente, estaba allí con un diccionario pero no me enteraba de nada. Cuando volví de Escocia me dije que tenía que aprender inglés y me apunté a la Escuela Oficial. Estuve cuatro años y me saqué tres cursos. Después de aquello, me metí en las oposiciones en las que había dos exámenes. Aprobé el primero y luego el segundo, pero como no había trabajado de ordenanza no me dio la nota y me tuve que quedar en el Corte Inglés. Y luego me metí en el CES. Pensé que era más de inglés.

— Yo quiero aprender más inglés, pero aquí tienes que aprender asignaturas que no te apetece aprender, la religión por ejemplo. Por lo menos hay algunas asignaturas, que es a lo que nos lleva esta entrevista, que te acercan más a lo que a mí me gustó siempre: la literatura. Es una pena que ha habido muy poco tiempo y que realmente si no dedicas tiempo a las cosas, al final no salen bien o no aprendes lo suficiente. Y es lo que creo yo que nos ha pasado con algunas asignaturas. La literatura inglesa me apasiona, pero creo que no nos ha dado tiempo a hacer prácticamente nada. En la universidad se vive muy rápido y menos mal que en Lengua Inglesa II hemos hecho una adaptación que ha estado muy bien. Yo me puse a trabajar con mi compañero Santiago hace mucho tiempo y lo hemos hecho poco a poco. Lo hemos ido degustando, porque nos gusta la literatura, nos gusta leer. Creo que eso se nota cuando haces un trabajo. Me mandan, por ejemplo, hacer un trabajo de matemáticas o de informática y no tienes ese placer de hacerlo, porque no lo has mamado. Pero cuando te lo han inyectado de pequeño y lo tienes en la sangre, te sale solo.

— ¿Dime un libro que te haya influido?

— Ha habido varios. El primero de todos *Frankenstein*, la novela de Mary Shelley. Me influyó mucho. Como antes comentaba, yo estaba muy enamorado de la compañera mía del cole y ella de mí. Jugábamos a que yo era Victor y ella Elizabeth. Yo había creado una criatura. Fue maravilloso. No se me pueden olvidar nunca aquellos momentos cuando hacíamos los textos en inglés. Estaban todos relacionados con Victor y Elizabeth, con las soledades, con las torturas de haber creado un monstruo, con el amor. Era un juego apasionante. No puedo decir otra cosa. Todavía tengo las pastas del libro, pastas gruesas, las tengo en mi memoria. También si nos han contado cuentos de pequeños, debo referirme otra vez a Federico. Era un Cuentacuentos. Hacía cuentacuentos en El Retiro. Organizaba tres encuentros de literatura donde tenían lugar esos Cuentacuentos. Nos disfrazábamos de arlequines, hacíamos como *Alicia en el País de las Maravillas*. En los jardines se hacían diferentes escenarios. Íbamos pasando disfrazados. La gente llegaba allí. En aquella época no era tan común

como ahora que te vas al Retiro y puedes ver este tipo de cosas, aunque no con tanta creatividad. Nos han contado muchos cuentos, muchos.

— También hay otros libros que me han influido. Hermann Hesse es un escritor que me ha influido muchísimo. Por ejemplo, con su novela *El Lobo estepario*. Yo me considero un poco lobo estepario. Me gustó muchísimo también de este mismo autor *Demian*, el del estigma. Es un autor un poco complicado, pero me gusta. Tiene una transformación en su vida. Nace en Alemania, en una Alemania rígida y se va a la India, que es todo lo contrario. Me gustó mucho. También hay otro libro de él, precioso, sobre un niño que es obligado a presentarse a un concurso para ver lo que sabe porque era el más listo del pueblo. El final es un poco patético. Me gustó mucho Hesse, tal vez porque trataba cosas que a mí me afectaban.

— Otro autor que me gusta es Joan Manuel Gisbert, que fue amigo de mi profesor Federico. Influyó mucho en nuestra educación. Es un escritor que habla de fantasía y en un niño, por ejemplo, la fantasía es muy importante, porque te hace vivir unos mundos que no están en tu familia, en tu barrio. Irte a otros sitios donde no puedes acceder en la vida real y ser protagonista tú de ese cuento, de esas vivencias que te hacen vivir algo especial y que son muy importante para un niño. Por eso creo que la literatura nos puede ayudar mucho, sobre todo a los niños. Porque te va a hacer brotar de niño lo que no te harían brotar otras cosas; porque puedes aprender gramática en clase, pero si no es significativo, si no tiene nada que ver con una cosa que te guste, te va a costar mucho más trabajo. Sin embargo, si te lo hacen más ameno, con algo que te gusta, con algo que tú has interiorizado, porque es una historia, es entretenido.

— Me gustaría que mis hijos encontraran eso que he encontrado en la literatura. El placer de deleitarte en la lectura. De hecho, con mi hija María, que tiene seis años, ya lo estamos haciendo. Tenemos una pequeña biblioteca en casa, aunque no es muy grande la casa, pero sí para tener libros. También vamos a las bibliotecas y leemos allí y a ella le encanta. Lee sus cuentos. Me gustaría educar a mi hija y a mi hijo en el mundo de la literatura, porque a través de la literatura pueden aprender mucho, aparte de las competencias básicas, de la escritura y la lectura. No sólo me refiero a eso. Me gustaría que fuera refugio para ellos y que pudieran hacer algún día que ese refugio lo ocupara mucha gente ya que hoy, por ejemplo, al hablar de literatura te toman por estúpido o por prepotente: éste quiere hablar de literatura para hacerse interesante o algo así y hay mucha gente a la que nos gusta la literatura y hablar de literatura. Tengo una hija de seis años y un niño de 10 meses. Mi mujer se llama Ana. Tiene 38 años. Tiene la carrera de Pedagogía. La hizo cuando la tuvo que hacer y no como yo, con 41 años. Yo estoy muy contento porque con mi mujer sí puedo hablar de muchas cosas: de poesía, de literatura. Nos hartamos de ir a sitios en donde se cuente cuentos para que mi hija pueda mamar ese ambiente.

— ¿Qué te gustaría ser como educador?

— Como educador me gustaría ser una persona modesta. Es difícil, porque con los alumnos no sabes lo que te vas a encontrar. En mis prácticas, por ejemplo, me he dado cuenta de que soy muy tierno. No se puede ser tan tierno. Tienes que educar, enseñar, tratar que los niños aprendan. Me gustaría ser condescendiente, ser tranquilo. No lo soy, porque tengo carácter. Me enfado un poco, pero me arrepiento enseguida aunque lleve razón. Me arrepiento rapidísimo de los prontos. Pero no sólo en la educación, sino en cualquier campo de la vida. Me gustaría saber controlarme esos prontos.

— Querría que mis alumnos aprendan lo máximo. No sólo contenidos del programa, sino también valores de la vida también. Es importante aprender valores, porque poco a poco se van perdiendo. No sabes si lo que te están contando en las noticias es verdad o mentira, si los que están en la Puerta del Sol van porque realmente les interesaba o porque realmente lo sienten. Hoy en día es muy difícil saber situarte como saber decantarte. No me gustaría ser un religioso. No soy una persona creyente. Me he metido aquí porque es el único sitio que podía acceder a Magisterio para educación extranjera. Que quede claro: respeto todo, incluso la religión. Es más, yo cuando voy a misa, no oigo nada malo, es todo bueno y me encanta. Es una manera de ser, pero tengo la desgracia o la fortuna de no creer en Dios. Me gustaría ser una buena persona, pero no al nivel de ser religioso y de poner la otra mejilla. Ser como creo que soy o intento ser. Lucho cada día para ser mejor persona. Cada uno es esclavo de sus circunstancias y ha llegado donde ha podido. Hay gente como yo que tiene la suerte de poder tener una educación, pero hay otra que no tiene la suerte de poder comer diariamente. Con lo cual imagínate lo feliz que soy. Me gustaría transmitir esa felicidad y sobre todo que los chavales supieran también que ellos son unos privilegiados, porque hasta hace unos años esto era una dictadura. Hay gente que muere en guerras. No en este país, pero hay personas que mueren de hambre. Eso les exige que sepan apreciar y ser agradecidos a la vida, de ser lo que son y estar donde están. Estar metidos en el mundo de la educación es un privilegio y por eso me gustaría ser un educador que enseñara ese tipo de valores, y a partir de ahí enseñar lo que haya que enseñar, pero sobre todo a partir de esa base.

Me gustaría haber aprendido más inglés, aprendido sobre cómo se debe ser profesor. En cada hora de una asignatura tenía un profesor delante de mí. Tenía a una persona que estaba haciendo lo que yo quiero hacer. No en todos los trabajos tienes a una persona que va a hacer lo que tú quieres hacer. Entonces, ahí es donde muchas veces pienso que lo que más he aprendido es ver a distintos profesores y a seleccionar lo que más me gusta de cada uno. No he tenido la fortuna de poder irme al extranjero. Me hubiera gustado irme al extranjero, pero estamos en crisis. Tengo dos hijos y eso es lo primero. Ese sueño, con veinte años, hubiera estado mejor. He aprendido eso, a coger de cada profesor lo mejor. Eso es lo que más me gusta. Ha habido profesores que no me han gustado nada, pero sí he cogido de cada profesor lo que más me ha gustado.

Yo he escrito ya cuentos y poesías. A mí me gusta mucho sobre todo escribir poesía. Me encanta tener sentimientos hacia las persona. La amistad es una cosa que yo valoro mucho. Ser amigo de alguien, pero hay pocos en la vida, y si tienes alguno, porque yo no creo que haya muchos amigos en la vida, este placer te hace intentar exteriorizarlo. A mí me gusta expresar estas cosas compuestas. Me gusta mucho inventar cuentos. Se los voy contando a mi hija. Antes con mi mujer nos gustaba irnos a los parques, al Templo de Debod. Los retiros siempre han sido mi lugar. Irme allí a escribir, a leer. Lo que hago mucho es inventarme cuentos. No les pongo títulos. No me gusta. Son cuentos sobre todo no demasiado realistas. Me gusta buscarlos un poco surrealistas. Me gusta también Salvador Dalí. No me gusta el realismo. Esto que te expliquen las cosas, que te describan las cosas. Me gusta, por ejemplo, Umberto Eco, pero me gustan los cuentos que no tengan mucha realidad, que no estén situados en este mundo, que tengan final incierto. Pero si es para mi hija, con final feliz.

9.3.5 Relatos de vida 5 (23 de Mayo del 2011)

— *Datos de la familia de origen*

— Me llamo María, tengo 25 años y procedo de una estructura familiar separada de origen, una familia sencilla, del pueblo de Manzanares. Mi madre es de Madrid, del barrio sencillo y humilde de Estrecho. Gente normalita. Mi padre trabaja en una empresa del mueble que es un poco ruinas, pero bueno, va tirando y también mis hermanos. Mi madre ha trabajado en una empresa de publicidad hasta hace un año. Y ahora, pues como la mayoría de la gente en España, en el paro está. Yo vivo con mi padrastro, un hombre de pueblo, de Toledo, superhumilde, supercariñoso. Es el mejor padre que te puedas encontrar realmente, y también trabaja en una empresa de muebles, amigo de mi padre antiguamente.

— *Háblame de tus abuelos.*

— Pues al padre de mi padre yo no lo conocí y a mi abuela paterna tampoco tuve mucho trato con ella.

— *¿Estás más vinculada a la familia de tu madre?*

— Mucho más vinculada con la familia de mi madre, muchísimo más. Porque mi abuelo materno era un hombre un poco especial. Cazaba pájaros en el pueblo. Me enseñó a partir las nueces, a comerme las almendras, todo, y a jugar al ajedrez. Mi abuela es una mujer de la antigua derecha y ahora muy roja, muy roja, muy roja, todo lo contrario y un poco especial. La edad ya se le va notando un montón. Una mujer que empezó a trabajar con seis años en la frutería de sus padres, cuidando de sus hermanos. Se murió su madre muy pronto y nada..., gente normalita.

— *¿Tienes hermanos?*

— Tengo cinco hermanos, cada uno es especial con su forma de ser, con sus experiencias. Por el tema del divorcio de mis padres cada uno se busca las castañas. Los dos mayores empezaron por *casas okupas*, a su rollo, con peleas antinazis y demás, y ahora son los más centrados en la empresa familiar. De hecho, uno es el que la dirige. El tercero ha sido siempre muy devoto de mi padre, hasta hace un par de años, que ha abierto los ojos y nada, pues todo lo contrario que los dos mayores, muy de derechas, muy trabajadores desde siempre. Estudió hasta donde quiso y le gustó y cuidó de los pequeños desde siempre: el que me llevaba al médico, el que me daba la tila cuando me ponía mala y demás.

Y luego, el cuarto, un poco imitando a los mayores, se metió en ese rollo, pero siempre ha sido mucho más independiente. Vive con su novia, ha pedido la mano hace poco. Me saca solamente un año y medio, que tampoco es nada así especial, pero nada, gente muy normal. Y el pequeño es un poco el bala perdida, muchas drogas, muchos porros, mucho de todo y muchas cosas malas, de comisaría en comisaría, intento de suicidio y nada. Tiene un hijo ahora con la novia con la que lleva muchos años, un hijo precioso, es un niño muy mono, y nada pues a ver si ahora mejoran las cosas entre ellos, que también estaban pensando en separarse, pero lo retrasan por el pequeñajo...

— *¿Qué número eres tú?*

— Yo soy la quinta.

— *Tú eres la última.*

— La quinta, no la última. El último es el pequeño, el sexto.

— *Háblame de tu colegio.*

— Pues estuve en un colegio público, un poco malo, en Móstoles. Antes, cuando mis padres vivían juntos, estaban en la puerta del colegio, pero bueno, luego ya teníamos que andar veinte minutos, media hora, así que los días de lluvia ni íbamos, porque era imposible llegar, porque no íbamos en coche claro, éramos pequeños. Era un colegio donde había profesores de todo tipo. He tenido a lo mejor dos buenos profesores o tres. Justo uno de ellos me vino al instituto, así que tuve muchísima suerte.

En Tercero y Cuarto de Primaria tuve una tutora que me agarró bien y me supo enseñar un poco a poner la cabeza en su sitio, porque, claro, ves todas las cosas en casa y demás y yo me estaba volviendo loca. Y me la he encontrado hace un año y me decía: “¡Ay, María, lo cabeza loca que tú eras!”. Le dije: “si es que tengo problemas de concentración”. Y me decía: “ya, ya, ya lo sé yo que te costaba un montón, pero ya has salido bien, espero que te haya ayudado yo”. Es por una de sus inspiraciones por las que empecé queriendo ser maestra.

— *¿Por ella?*

— Por ella.

— *¿Ha sido tu modelo?*

— En gran parte sí.

— *En gran parte ha sido por ella.*

— Sí.

— *Sí, ¿pero no puedes decir “sí” completamente?*

— En gran parte ha sido mi modelo ella. Se llamaba Carmen. Era muy atenta, se preocupaba muchísimo por cada niño y era muy exigente.

— *¿Exigente?*

— Exigente a la hora de aprender, de todo. Quería que lo supiéramos todo, que lo entiéramos todo y cada día recordábamos lo anterior y aprendíamos algo nuevo y si no, poco a poco. Los días que te veía así un poco apagado, te decía: “venga, limpias tú la pizarra”, que nos encantaba a todos, o limpiar el polvo o preparar la pecera o lo que tuviéramos. Siempre estaba atenta a las necesidades de cada uno.

— *¿Eras buena? ¿Qué notas sacabas?*

— En Primaria era buena, era bastante empolloncita y siempre sacaba todo cruces...

— *¿Qué asignatura te gustaba más?*

— Lengua. Me encanta. Era la asignatura que me encantaba, que más me gustaba de todas, se me daba genial. Por eso soy un poco tiquismiquis con las tildes, con los puntos, la puntuación y demás.

— *Háblame de tu historia, tu trabajo y lo que has hecho hasta ahora.*

— Estuve trabajando en una cafetería en un colegio aquí en Madrid, y nada, estuve un poquito de tiempo compaginándolo con las prácticas de Infantil. He estado en tiendas, en una tienda de ropa y en una tienda de bolsos, muy poquito, un mesecito o dos meses, según lo he necesitado, y luego me salió la escuela infantil de cero a tres años, en Ciempozuelos, que es donde estoy actualmente.

— *¿Te gusta?*

— Me gusta. Me encanta. Yo creí que no lo iba a soportar, pero me encanta, porque me ha tocado el nivel de uno-dos. He estado en nivel de uno-dos dando de apoyo y dando el inglés, aunque eso no se paga, claro. Ahora estoy un poco asustada, porque el año que viene me han dicho que estoy en bebés todo el tiempo y con bebés es muy aburrido. Por eso estoy un poco asustadilla. He estudiado Educación Infantil en la Universidad Autónoma de Madrid y acabo de terminar los estudios en lengua extranjera en el CES Don Bosco. Vivo en un entorno sociocultural de clases medio-bajas, más bien tirando a bajas y trabajo en un pueblo, en Ciempozuelos, en un entorno bastante rural y de

clases sobre todo bajas con muchas dificultades para llegar a fin de mes y para pagar incluso los veintipico euros que tienen que pagar de becas.

— *Háblame de tu relación con la lectura y con los relatos.*

— Mi relación con la lectura y los relatos ha sido bastante mala toda mi vida.

— *Pero te gustaba la lengua.*

— Pero la lectura siempre se me dio mal, porque no tenía motivación en nada. La profesora de la que te hablaba antes siempre nos obligaba a leer un libro por trimestre por lo menos. Entonces empecé a engancharme a los libros de la escuela. Era de los que más me enganché, y poco a poco conseguí leer un poco. Te daban una lista y tenías que elegir, y en el instituto me pasaba igual. Pero ahora es cuando estoy buscando, con mis 25 años, libros que quiero empezar a leer. Tengo un libro en casa que se llama *Nada*. El título me llama mucho la atención, no sé de qué va.

— *¿De Carmen Laforet?*

— No tengo ni idea. Yo lo vi en mi casa y dije “tengo que leerlo”. No sé, me ha llamado la atención y por lo menos por algo se empieza, ¿no? Por lo menos.

— *¿Cuánto lees ahora?*

— Ahora nada, he empezado con un libro de inglés y no leo nada. Estoy empezando un poquito.

— *¿Qué lees normalmente?*

— El periódico, leo el periódico y nada más.

— *¿Prensa amarilla?*

— No, no se ha leído nunca en mi casa. Mi madre siempre ha sido aficionada a la lectura de la historia, pero como con ella pasaba los fines de semana y poco más, las vacaciones y demás, pues tampoco lo veía yo como atractivo. A mí lo que me gustaba era bajar a la calle, jugar con mis amigos a fútbol, a béisbol, a lo que hiciera falta. Jugaba mucho.

— *¿Qué tipo de juegos tenías con tus amigos?*

— Pues en el parque de mi casa, porque no me dejaban salir más de ahí, jugábamos al escondite, al bote y botella, al béisbol con el pie, con un balón de fútbol de los grandes, y sobre todo cosas con el pie.

— *¿Qué época de tu vida te ha gustado más?*

— La época que más me ha gustado ha sido ya de adolescente, porque empecé a entrar en un centro juvenil salesiano, del que empecé a participar en “El Chiqui”, porque mi madre vivía aquí en Estrecho, cuando se separó después de unos años. Y bueno, me echaron un cable con muchas cosas que me iban sucediendo y demás. Y me fueron enseñando un poco cómo podía dirigir mi vida, cosas como “sienta la cabeza, estudia si tú quieres algo en tu vida realmente, no te quedes estancada”, y poco a poco pues ahí me fui echando las amistades y los vínculos que más mantengo y más fuertes que tengo en mi vida.

— *¿Qué es lo que ha sido más motivador para ti o más inspirador?*

— Lo que más me ha inspirado, aparte de la profesora de la que ya he hablado antes y alguno más que también me ha inspirado, es ver profesores malos. De verdad lo digo, porque yo he visto a mis hermanos fracasar, que no tienen la EGB. El pequeño no tiene la ESO. Y a mí eso me superaba. ¿Por qué no estudias?, le preguntaba. Vale que tuvieras difícil la vida. La mía también lo era. Yo estoy sacándome una carrera. Estoy viendo cómo mi hermano se come pastillas y no dejo de estudiar, cuando realmente aquí la sociedad que te encuentras es gente a la que le deja su pareja, porque no termina los estudios o por razones incluso mucho más sencillas como que “me duele la cabeza”.

Entonces, cuando llegas y tienes un profesor que te dice: “¿pero qué estás haciendo?, Vamos a ver, ¿a ti te gusta estudiar?, ¿sí o no?”. A mí me gustaba cuando era pequeña, pero luego no me gustó en la ESO ni en Bachiller. Las pasé canutas. Pero cuando llega alguien y te dice: “yo confío en ti, yo te pago la Selectividad”, “te pago la Selectividad y ya verás que apruebas.” Y dije: “venga, vale, lo voy a pagar yo, pero gracias”. Te inspira, ¿no? Gente que tienes a tu lado y confía en ti. Y el ver que hay mucha gente que lo está tirando todo, todo por la borda y se pueden hacer muchas más cosas. Y todo lo gratificante que es el “me esfuerzo mucho y consigo el objetivo”. A mí lo que me falló mucho fue la ESO. Cuando empecé primero de la ESO me deprimí muchísimo.

— *¿Por qué?*

— Porque fue un cambio muy brusco, era en el mismo colegio y de sacar las notas más altas de la clase pasé a quedarme tres el primer trimestre. Para mí fue un fiasco enorme, pero razón de más para decir “tengo que sacármelo”, tengo que sacármelo y conseguir algo para luchar contra las dificultades que me he encontrado yo realmente.

— *¿Por qué decidiste estudiar Magisterio?*

— Pues por lo que te acabo de decir.

— Por la...

— Por la profe, por el ver que se está haciendo mal.

— ...

— Sí, siempre lo he tenido muy claro, el ver que se está haciendo algo que puede ser tan bonito, como ella me lo enseñó de bonito que podía ser, que alguien lo está haciendo tan mal, es que me sentaba muy mal.

— *¿Por qué estudiaste Lengua Inglesa?*

— Pues estudié Lengua Inglesa porque es necesario para trabajar como profesora en un colegio ahora mismo y porque no me quedaba otra. Yo me decía: “vamos a ver, con mi inglés de Móstoles, ¿dónde voy yo?”. Es que es verdad, yo he sacado en Bachiller nota, pero porque era empollar y punto. Era lo fácil por así decirlo. Pero lo que es a la hora de saber nunca he sabido inglés. Entonces yo decía: “¡qué voy a estudiar inglés si no tengo ni idea!”. Y me dijeron: “lo necesitas, para trabajar, necesitas el inglés”. Y entonces, pues empecé a sacarme el Magisterio.

— *¿Al tener inglés crees que tienes un valor añadido?*

— Sí, el tener inglés implica valor añadido en el currículo.

— *¿Pero en ti como persona...?*

— En mí como persona ahora mismo me ha estimulado un valor añadido, en cuanto que quiero estudiar más inglés. Yo había dejado el inglés de lado y pensaba estudiar otras cosas, pero ahora el inglés es otra cosa más que quiero seguir estudiando, porque nunca terminas de aprenderlo y me ha gustado. Me ha sido superdifícil. Es lo que me motiva, que me cueste y que los tres primeros meses dijera: “yo me voy de aquí, he perdido 800 euros, pero yo me voy de aquí porque no me entero de nada”. Y el haberme quedado, el haberme esforzado y el haberme peleado con profesores por la nota que me merezco porque yo me lo he currado, me ha motivado y me ha dado vida.

— *¿Cuáles han sido las dificultades? ¿Qué es lo que más te ha costado para aprender inglés?*

— Para aprender inglés lo más difícil es escuchar.

— *¿Escuchar?*

— Escuchar. Yo he hecho *listenings* en la escuela, en el instituto. El día que ponían *listening* me ponía las manos a la cabeza y decía: “no, por favor”. Me ponía en la primera fila y aun así no entendía nunca ni dos palabras seguidas. Escuchar ha sido lo más complicado.

— ...

— Poniéndome *listenings* en casa y metiéndome en páginas por internet curioseando, porque lo de ver películas se me hacía muy pesado. Entonces, pues jugando un poco, ¿no? Y canciones en inglés que me gustaran.

— ...

— Como recuerdo de vivencia así importante que me ha marcado ha sido mi padrastro. Hablaré de él como padre, ¿vale?, a partir de ahora. Es que siempre pasara lo que pasara, hiciera lo que hiciera, siempre había un beso, siempre había un abrazo y “no te preocupes que todo se va a arreglar...”. Cuando me tenía que regañar me regañaba y lo hacía con razón. Todo lo contrario de lo que veía en mi casa con mi padre-padre y lo que me hacía plantearme. Porque él, porque es mi padrastro, no me trata mal, que sería el que debiera hacerlo, ¿no?, como sale en las películas, que es lo que nos ponen en las películas a los críos de pequeños. Y, sin embargo, es mi padre-padre el que critica, el que comenta, el que amenaza. Yo de mi padrastro no he podido hablar nunca delante de mi padre. Jamás. Y era una situación muy dolorosa, cuando realmente es a quien más deseaba ver. Yo quiero muchísimo a mi madre, pero la figura paterna que me faltaba yo la había encontrado y yo qué sé, ¿no? En el momento en que lo he necesitado siempre ha estado él, siempre ha sido él el que me ha regañado, el que me ha llevado de compras, el que me ha llevado a tomar una coca-cola, el que me ha dicho: “no me des tú cien pesetas, no te preocupes que ya tiramos para adelante”, porque la paga se la daba yo a mi madre y a mi padrastro para la leche del fin de semana o algo de eso, ¿no?

Ha sido siempre amor, cariño y, bueno, ahora pues por la edad que tengo y por la que tiene él discutimos un poco más, ¿no?, pero es que llegamos a un momento en el que estamos los dos solos y es que “tú eres mi padre, es que pase lo que pase tú eres el que va a estar en mi vida siempre”. Con el otro, por situaciones tengo que volver a hablar con él, ¿no? Recibo amenazas de mis hermanos, por así decirlo entre comillas, cariñosas, pero son avisos que me dan. Pero con quien quiero estar es con Ángel, que se llama Ángel. Y, pues, bueno, me meto con él, se mete conmigo, es una relación muy sana y muy bonita.

— *Háblame de tus fortalezas. Háblame de ti. ¿Cómo te ves con tus fortalezas, con tus debilidades?*

— Yo me veo muy débil en cuanto a relaciones sociales. Llevo muchos años relacionándome con mucha gente, pero realmente ahora que es cuando han pasado muchas cosas en mi vida estos dos últimos años, bueno, en la vida de mi familia, todo eso me repercute. Y no quiero, no puedo. No sé contar con la gente como cuando contaba de adolescente. De adolescente, por las situaciones y tal, pues cosas que hacía mi padre o situaciones que vivía con mis hermanos (una vez uno casi me parte un cristal en la cabeza o algo) pues sí que contaba con mis amigas. Pero ya cuando tienes coco dices: “¿y con quién lo hablo?”. Y me siento muy débil a la hora de relacionarme. Por eso, no sé si te has fijado aquí en la universidad, yo relacionarme en serio con poca gente. Realmente con Miriam, con Cruz, con dos personas, no con nadie más, porque no sé, no puedo. Y ninguna de las dos sabe todo realmente de mi vida, porque hay cosas que no se pueden contar.

Debilidades y fortalezas pues bueno, sé que viendo a mi padre como ejemplo, yo he tirado mucho para adelante. Ha habido situaciones, momentos en los que me he planteado cosas muy malas, muy serias de decir... ¡Yo qué sé! Mi hermano se ha comido una caja de pastillas. A lo mejor es que no es todo tan bonito, y menos cuando se piensan, cuando te dicen a la cara que tú te alegras. Es como “no, perdona, no me alegro de que mi hermano se intente suicidar, yo es que pretendo seguir para adelante, déjame vivir a mí también, ¿no? Quieres que viva él, pues deja que los demás vivamos”.

Y fortaleza es que pase lo que pase no pienso dejar mi vida de lado. Quiero centrarme, y con la segunda vez de mi hermano lo conseguí y empecé poco a poco... Este año ha sido muy duro, he agarrado mi vida y he dicho: “yo para alante”. He dejado muchas cosas de lado, hay que reconocerlo, pero quiero unas cosas para mi futuro, quiero una vida y un porvenir. Si no lucho yo por ello no lo va a hacer nadie.

— *Háblame de tu preadolescencia o de alguna época que tú creas. ¿Por qué dices esto de los amigos?, ¿a lo mejor tiene que algo que ver con la adolescencia o qué crees?*

— Pues no lo sé. Yo amigos de pequeña, amigos-amigos no tienes realmente. Tienes coleguitas del parque con los que bajas a jugar.

— *¿Y en la adolescencia?*

— En la adolescencia fue cuando empecé a tener amistades. Fue aquí, en el centro juvenil, en el de Estrecho.

— *¿Por eso es importante para ti la amistad?*

— La amistad es importante, pero la acabas dejando sin querer de lado, por miedo a decir: “¿y si me vuelven a hacer daño?”. Porque ha habido momentos en los que he confiado mucho y cuando esas personas se piran porque han buscado otra cosa, cualquier cosa, si es que no era ni porque te enfadas y le haces mucho daño al otro y te dejas de amistades, sino porque se acaban yendo para otro lado, pues duele mucho. Cuando pierdes a la persona de confianza duele muchísimo.

— *¿Y qué responsabilidades has tenido tú? Tienes novio, ¿no?*

— Sí. Estupendo.

— *Bueno, pero eso también es amistad.*

— Sí, sí, sí..

— *Escuchas y hablas también, ¿no?*

— Sí.

— *Y como docente ¿cómo te ves?*

— Como docente me veo con muchas ganas de seguir aprendiendo.

— *Vale, pero ¿qué les puedes aportar a los chavales?*

— Amor, esfuerzo,... ¿Qué les puedo aportar? Conocimiento, la verdad es que poco, pero mucho esfuerzo por seguir aprendiendo todos los días y demostrarles que con ganas...

— *Dime tus valores, si los tienes... ¿Qué es lo que crees que les puedes aportar aparte de amor, que evidentemente lo es?*

— Les puedo aportar escuchar, les puedo aportar estrategias para mirar la vida con otros ojos, posibilidades distintas de las que ven o incluso de las que no pueden ver, abrirles el mundo como tú dices...

— *Ya me has hablado de los modelos de vida, de modelos que te has podido poner, que han sido inspiradores, y de tu vida. ¿Cómo te ves dentro de cinco años?*

— Dentro de cinco años me veo con un trabajo decente, espero, que para eso me lo he currado.

— *¿Qué es para ti un trabajo decente?*

— Un trabajo decente es un trabajo en el que el sueldo es digno, para poder vivir y mantener una familia, en el que tu trabajo se ve compensado y que no hay críticas, no hay mujeres malmetiendo, porque son muy malas las mujeres. Hay que decirlo todo. No hay competitividad ni nadie te juzga, por así decirlo, ¿no? Un trabajo digno es un sitio en el que puedes ir y hacer todo, todo, todo lo que está en tu mano y más, en el que puedes tener recursos o no, pero a mí no me importa. Yo lo hago en mi escuela, hay muchas cosas que las pago yo con mi dinero. A mí eso me da igual, bueno no da igual, pero en parte como que no es lo que más me importa, sino llegar a un sitio donde estar a gusto y poder hacer todo lo que hacías por mejorar la situación de las personas, por así decirlo, que ya es difícil.

— *¿Qué temes? ¿Cuáles son tus temores profesionales?*

— Mi temor profesional es no saber.

— *¿Inglés?*

— Sí, sobre todo inglés o cualquier cosa.

— *¿Y personales?*

— Temor personal.

— *¿No tienes?*

— No saber afrontar, quedarme quieta, no saber reaccionar en el momento preciso.

— *¿La pasividad?*

— No es pasividad, es cuando ocurre algo que es muy fuerte...

— *¿No reaccionar a tiempo?*

— Sí, por así decirlo: reaccionar a tiempo.

— *Tienes una familia que requiere mucha atención y un seguimiento y supongo que eso te lleva a destinar tanto tiempo a causas sociales. Tu causa social es tu familia, se supone.*

— No. Yo he sido monitora muchos años. Yo, realmente, aunque he tenido todos estos problemas familiares, he intentado evadirme siempre, porque si me quedaba dentro me veía acabando como mi hermano pequeño. Entonces, me he buscado las vueltas fuera de casa. He estado de chavala dentro de un centro juvenil desde que lo conocí en Quinto de Primaria o como mucho en Sexto y he sido monitora hasta el año pasado, que por trabajo no he podido estar.

— *¿Qué te gustaría enseñarles para que leyeran los chavales?*

— Diversión.

— *¿Pero qué te gustaría enseñarles para que leyeran? ¿Qué cuentos les contarías? ¿Qué bibliografía escogerías?*

— Para la bibliografía pediría consejos, porque a mí me han gustado mucho los de Walt Disney, porque eran muy básicos. No tenía otra cosa en mi casa. ¿Qué quieres que te diga? Realmente es que es así. Yo estoy ahora descubriendo qué bibliografía quiero...

— *Vale.*

— Voy a tiendas. Voy al Booksellers, o mi madre estuvo en la Feria del Libro. Voy buscando libros que tengan un final feliz. Tengo un libro de bebés que mi sobrino se puso a llorar el otro día, El pobre bebé está triste, y se ponía a llorar mi sobrino. Que no sean todos iguales, que sean distintos,

coloridos, llamativos. Yo quiero que los niños se diviertan leyendo, porque es lo que a mí me ha faltado. Entonces, temas variados...

— ¿Les cuentas cuentos?

— A los niños todos los días. Siempre que tengo un hueco les cuento cuentos.

— ¿Qué libros les cuentas?

— ¿Los de inglés, dices?

— Sí, de inglés o no ...

— De inglés tengo *El Pingüino Rojo*, que es de los colores. Es un pingüino que quiere ser como los colores del arco iris y no quiere ser blanco y negro. Entonces, se va encontrando con distintos animales, que es surrealista, un zorro rojo, un cocodrilo verde...

— ¿Los zorros son rojos?

— Sí, es muy rojo, rojo, rojo, quiero decir. Es todo para niños pequeños. Les cuento eso. Ahora estoy con *Lulú*, que los hay en inglés y tiene el pañal y se lo quita. Les conté un día pero era muy complicado, el de un tigre que juega con los amigos al escondite.

— ¿Ah sí?

— Sí, pero para ellos quiero buscar simplificarlo. Tengo *Los Tres Cerditos*.

— ¿Cuentos tradicionales?

— Tengo solamente *Los Tres Cerditos* como tradicional, porque el de Caterpillar me lo quiero comprar en español y poner yo la traducción en inglés o al revés, me da lo mismo. Pero es que en español es más barato aquí. Tengo varios cuentos distintos pero para los peques el del *Pollo Pepe*, que es muy básico y sencillo y les encanta, les vuelve locos. Uno de colorines...Esto, ya te digo en español. Te sale el loro, el perro, el cangrejo, así en gigante y con los colores. Y como todo va signado pues es genial, porque te lo repiten todo en español, en inglés y encima con el signo de lengua de signos. Es alucinante.

— Bueno, hemos hablado un poquito del perfil del educador, pero dime qué has aprendido este curso. Por ejemplo, aspectos lingüísticos, comunicativos, culturales, gramaticales, aspectos relacionados con las habilidades, con tipos de actividades, con trabajo por tareas. ¿Cómo analizarías todo lo que has aprendido, si es que has aprendido?

— He aprendido muchísimo este curso, muchísimo. Yo me esperaba no aprender tanto, debo reconocerlo, por el año anterior, y he aprendido mucho en cuanto a tipos de ejercicios por Marta, sobre todo por ella, porque tú luego nos llevaste más a trabajar nosotros, pero tipos de ejercicios para los niños, sobre todo de Primaria, que es lo que a mí me queda un poco lejos, pero muchísimas cosas que luego he ido adaptando a los peques.

En cuanto a trabajar las áreas de *speaking* y de *listening*, yo no tenía ni la menor idea. Todas esas ideas que ha ido soltando la profe, como nosotros en clase conocíamos el *brainstorming*, la lluvia de ideas, que me sale primero en inglés. Y luego, por ejemplo, contigo pues a la hora de contar un cuento Miriam y yo estuvimos dándole muchísimas vueltas a la hora de hacer los trabajos. Porque yo sé cómo les cuento los cuentos a los niños pequeños, pero a un niño mayor de Sexto de Primaria que te dice que para qué quiere un cuento, cómo se lo cuentas, ¿no? Y luego al final fue Segundo de Primaria, el cuento de *Ricitos de Oro* que hicimos, entonces era un poco...

— El de animación lectora.

— El de animación lectora. Entonces fue un poco raro, ¿no?, porque son tan mayores que las dos somos de Infantil y dices: ¿cómo se lo planteas a un niño de Primaria?

Yo estuve pensando en mis juegos de animación que hacía como monitora, porque como me parece imprescindible la lectura, aunque a mí no me haya gustado nunca, pues sí que he hecho juegos de crear historias y tal. Como esas cosas aquí en clase de inglés no podíamos hacerlas porque eran mucho, pues como ideas sí que luego de ideas tuyas de clase que ibas contando o demás sí que he aprendido mucho en cuanto a la hora de trabajo didáctico, que es básicamente vuestra asignatura, didáctica mucha. De *speaking*, un montón, pero no te puedo decir ni cómo ni por qué, porque yo empecé el curso que la gente se reía el año pasado. Yo empezaba hablando en inglés muy bien, porque lo pensaba antes y decía. "qué bien me está saliendo", hasta que empecé a hablar en español. Entonces la gente se partía de risa, porque me inventaba palabras, mezclaba español con inglés y hablaba, pero eso me ha servido porque ahora, yo puedo..., en clase, este curso yo me miraba con cara de "esto es...".

— ...

— *¿Cuál? ¿La del vídeo?*

— La del monólogo. No me ha gustado. Debo reconocer que no me ha gustado nada.

— *¿Has sufrido mucho?*

— No he sufrido. A mí me parecía sin sentido. Yo hubiera preferido que me hubieras hecho prepararme un tema y me hubiera costado mucho más que buscar un vídeo en concreto...

— *Imitación, se aprende por imitación.*

— Ya, pero por imitación, un hombre que yo no conozco de nada, que no sabía muy bien de qué me estaba hablando hasta que lo escuché dos veces o tres. Y dije: "esto es un tema que me llama la atención", después de buscar muchos vídeos. Pero claro, la gente tenía ideas, tenían monólogos de películas que se sabían de memoria o que sabían que les gustaba. Yo no tenía ni idea, busqué de tus *links* y dije: "a ver este hombre". Y busqué muchos vídeos de él, que había temas interesantes, entonces fue de ahí de donde lo saqué. Pero...

— *¿Qué me gustaría contarte?*

— *Sí, algo que no hayas incluido, que te gustaría expresar, algún reflejo de algo que has experimentado.*

— Me gustaría contarte que me ha gustado mucho la metodología usada en clase, que seas tan exigente y tan cabezota, porque ha hecho que aparte de mí muchos compañeros se esforzaran un poco más y tuvieran interés.

Que el año que viene insistas aún más y que la gente trabaje y que se moje el culo, como quien dice, y que ojalá pudieras conseguir que más gente de esta universidad y de muchos otros sitios que trabaje como tú has trabajado, porque es como se aprende, siendo profesor exigente, duro e incluso hasta veces borde. Acuérdate de los primeros días cómo nos llevábamos tú y yo. No te digo más.

Pero me gustaría decirte qué es lo que me motiva, que a mí este año me habéis dado mucha vida Marta y tú y Elena, a su manera. Ella distinta, totalmente distinta a vosotras, pero me habéis dado muchas más ganas de aprender y mucho más interés por seguir cultivando o aprendiendo más inglés y mucha más didáctica y mucha más metodología, porque os lo habéis currado, porque habéis sido exigentes y es lo que la gente necesita realmente. Yo no quiero profesores mindundis, que es una de las razones por las que me metí a estudiar Magisterio. Yo no quiero profesores que no saben el presente perfecto o el pasado de los verbos regulares, que ya es decir.

Me quedo con el deseo de que siga habiendo personas como tú y como alguna de tus compañeras que ya he mentado.

9.3.6 Relatos de vida 6 (23 de Mayo del 2011)

— *Datos de la familia de origen*

— Me llamo Marta, tengo 33 años, y vivo en Pinto, una localidad de la provincia de Madrid. Pertenezco a una familia humilde. Vivíamos antes en Parla, pero, desgraciadamente, como mi padre falleció hace dos años nos cambiamos a Pinto. Vivo con mi madre y mi hija. Soy madre soltera, de una relación que era estable, pero, bueno, no pudo ser y afronté la vida con mi niña con todo el orgullo del mundo.

Siempre he vivido en Parla hasta ahora y siempre he sido una niña que estudiaba, nunca me ha quedado nada para verano. Tengo una hermana, dos años mayor que yo. Siempre he estudiado en un colegio religioso, las Teatinas de Pinto. Después, en la adolescencia estudié en el Santo Domingo de Silos y actualmente he finalizado la segunda especialidad en Lengua Extranjera en Don Bosco.

Actualmente trabajo en un colegio, el Salesianos de Carabanchel. Hago una suplencia por baja de maternidad y me finaliza en diciembre.

— *Háblame de tu vida. Construye un poquito tu vida.*

— Siempre he estado en casa muy apegada a mis padres, sobre todo a mi madre, que es la que estaba en casa, y recuerdo haber leído cuentos o historias en las que igual no prestaba mucha atención al título del libro pero sí me involucraba mucho en la historia, en la historia del personaje, en los dibujos, en las características que presentaba y eso me hacía a mí buscar no un refugio, pero sí un momento de alegría o diversión en la que me sentía tranquila.

— *¿Cuánto leías?*

— Todas las tardes. Leía todas las tardes en mi casa, porque no era una niña de salir a la calle. Veníamos del colegio mi hermana y yo y nos poníamos a hacer los deberes y ver un poquito alguna serie infantil y después, pues siempre me ponía a leer cuentos o historias diariamente.

— *¿Qué tipo de cuentos eran?*

— Los tipos de cuentos que eran, eran sobre todo historias inventadas infantiles, no eran literarias tradicionales.

— *¿No eran?*

— No eran.

— *No eran tradicionales. ¿Qué tipo y cómo se llamaban estos libros?*

— Pues no recuerdo el nombre de los libros, pero pues *Pipo* o *Harry*, *Scarrie de Vacaciones* o cuentos que no eran muy populares, pues *Caperucita* y tal como que siempre la has conocido. Estos cuentos los comprábamos en el Círculo de Lectores. Me los compraba mi madre y bueno, no eran muy populares, la verdad.

— *¿Te contaban cuentos cuando eras pequeña?*

— No me contaban cuentos cuando era pequeña. Bueno, para ayudarnos a comer igual mi madre se inventaba alguna historia y yo he visto que eso lo he reproducido también tanto en la escuela, con los niños, como para distraerles cuando se caen o cuando..., o para ayudarles a que coman el almuerzo o lo que sea. Lo intento yo también reproducir y veo que eso les atrae y les motiva para hacer cualquier tipo de actividad.

— *¿Tus padres trabajaban?*

— Mis padres trabajaban. Mi padre trabajaba, mi madre, no. Ella siempre ha sido un ama de casa. Era andaluza, es andaluza y a los 12 años se vino a Madrid con sus padres. Y bueno, pues estuvo aquí toda la vida. Dejó la escuela a los 12. Mi padre, sí, siempre ha vivido en Madrid. Estudió delineante, delineación. Trabajaba en la VOX hasta que falleció.

— *Cuéntame qué historias te han marcado en la vida.*

— ¿De cuentos?

— Sí.

— Pues como tales, como tales no me ha marcado ninguna mucho en la infantil. Pero sí que me ha marcado un libro un poquito más en la adolescencia que, entre comillas, era obligado leer en el instituto... Bueno, no, en el colegio, porque antiguamente yo estaba en Octavo de EGB. Se llama *Cinco panes de cebada*. Habla sobre una profesora, que la destinan a un pueblo a dar clase y a partir de ahí empieza culturalmente a obtener unos beneficios increíbles, esa persona tan humilde y con esas poquitas posibilidades que tenía para trabajar. Yo creo que a partir de ahí vino mi motivación para la docencia.

— *Esta fue tu decisión. ¿Cuándo lo decidiste?*

— A mí me gustaba y me llamaba mucho la atención el mundo de la psicología. Siempre me han buscado los compañeros de clase para contarme historias. Yo nunca contaba y siempre me contaban. Siempre he sido buena para aconsejar pero no luego para hablar, o sea, sí, para hablar.

Y el caso es que a partir de ahí ya me vino después el tema de la enseñanza, la motivación. Tengo una vocación muy fundada. No he tenido mucha suerte a la hora de encontrar en un colegio una vacante fija, pero bueno, siempre he luchado por ello y aunque no sea en ámbitos de colegios firmes y estables, he trabajado como coordinadora de formación en empresas y siempre he dado clases a modo particular también y trabajado en varios ámbitos.

Y sí que recuerdo que me marcó mucho la lectura de ese libro. Creo que por eso es tan importante seleccionar bien. No enseñar por enseñar, sino seleccionar bien lo que vas a infundir, hacer obligatoriamente el leer, porque puede marcarles mucho.

— *¿Qué dificultades has tenido para el aprendizaje de segunda lengua?*

— Las dificultades que he tenido para el aprendizaje de la segunda lengua es que nunca he ido a ningún sitio donde me pudieran enseñar el inglés. Yo vengo de la antigua enseñanza del idioma, donde para un *listening* te ponían una canción y rellenabas los espacios en blanco y nunca he ido a clases de inglés. Yo lo único que sé de inglés es por la universidad y por lo que los profesores me han

enseñado y por lo que de forma autodidacta me he ido todos estos años interesando, porque siempre me ha gustado el inglés. Siempre.

— *¿Por qué?*

— Porque me parecía que podía sacarlo. Me han gustado siempre los sonidos, me han gustado siempre las expresiones, me han gustado siempre..., no me sale ahora muy bien, pero vamos, sí, todo lo que es las expresiones de..., no sé, me ha gustado mucho, me atraía esa lengua.

— *Un poco...*

— Sí, como una magia especial. Entonces, me ha motivado, o sea, las dificultades han sido ésas: los pocos recursos económicos y de tiempo que yo he podido tener, pero no como tal el aprendizaje por los recursos que los profesores me hayan ofrecido. Creo que hoy en día hay muchas cosas gratuitas, en internet, donde puedes acceder.

— *¿Qué crees que tienes tú como valor añadido ahora que eres maestra de inglés, que sabes inglés?*

— Como valor añadido para profesora de inglés creo que tengo una herramienta muy buena que es el saber cómo contar las historias, porque yo ya antes las contaba pero mal. En un día o dos me las ventilaba y sí que es verdad que yo las repetía a la siguiente sesión. Volvía a contar la historia otra vez, pero es verdad que ahora mismo tengo una enseñanza de unas actividades previas a la lectura, que eso creo que es una fuente muy enriquecedora para cualquier tipo de enseñar cualquier estructura gramatical, expresiva, no sé, propia lingüística del área. O sea, creo que tengo ahora una buena herramienta para poder enseñar el inglés de una forma no rutinaria ni pesada, sino divertida y lúdica.

— *¿Qué libro les enseñarías a los niños?*

— Me apetecería mucho poder buscar el libro que me gustaría enseñar a los niños, *Megan Mop*. Me gustó muchísimo cuando me lo contaron en clase porque creo que tiene un montón...

— *No me lo puedo creer.*

— De verdad, creo que tiene un montón de puntos gramaticales y aparte que les encanta el tema de las brujas y no es una bruja típica, la de Halloween, sino una bruja agradable y a mí como me lo contaron en clase me gustó. Me divertí muchísimo. Y creo, que para ellos, contado más relajado o con más tiempo, puede ser buenísimo y lo voy a buscar.

— *Muy bien. Explícame algún trauma en la escuela, en el aprendizaje ¿Por qué no funcionó algo que te enseñaron? ¿Qué trauma tienes?*

— Pues trauma no tengo en el aprendizaje más que nada. El ver muchos rojos eso creo que no es un trauma, pero sí influye mucho a la hora de verte que no eres capaz o de que tienes tanto malo, tanto malo, en vez de tanto bueno, tanto bueno. A mí eso me ha ayudado muchísimo a la hora de ahora estar atenta al decir: bueno, igual voy a corregir ahora con verde y voy a hacer mucho refuerzo positivo, porque creo que el refuerzo negativo, salvo ciertos casos no es bueno. O sea, para nada. Y creo que el trauma de ver a los niños constantemente lo mal que lo hacen, constantemente, no es positivo.

— *¿Qué fragilidad ves o qué debilidad ves en tu perfil? ¿Qué es lo que tienes que reforzar para ser buena maestra?*

— Yo creo que tengo que reforzar mucho personalmente para que profesionalmente sea buena mi seguridad. Normalmente uno no siempre piensa que lo hace todo bien y cuando te tienes que decidir ante un grupo, ante un niño, qué puedo hacer o ahora qué técnica emplear o qué actividad desarrollar ¿lo estaré haciendo bien?, ¿será esto lo correcto?

Entonces, pues bueno, reforzar un poco la seguridad en el sentido mío personal de..., Bueno, puede ser que salga bien, puede ser que salga mal. Si sale mal voy a buscar la solución en vez de tener el miedo antes de empezar.

— *Vale. Háblame de algún recuerdo con tus padres y algún libro, si es que lo tienes, o alguna historia, alguna película, una historia. O alguna historia de tus padres o algo así.*

— ¿Alguna historia de mis padres que me haya impactado? Vamos, me acuerdo siempre que mi padre me contaba historias de la mili, que yo no sé si serán inventadas o no, pero me hacía mucho reír. Y mi madre siempre para que comiéramos nos ponía unos cuentos contados, escuchados en español por supuesto. Y ahí sí que venían cuentos tradicionales y tal. Y yo me acuerdo que el pescado me entraba solo, o sea, no me gustaba y el simplemente hecho de contarme el cuento para mí era tomarme toda la comida y a mi hermana igual. Funcionaba muchísimo.

— *Muy bien, ¿cómo te ves como docente?*

— Pues me veo con un montón de experiencias, tanto personales como profesionales. No sé si por suerte o por desgracia como docente me veo muy fuerte a la hora de enfrentarme a grupos y de enfrentarme a niños conflictivos. Creo que tengo muchas experiencias tanto personales como profesionales que puedo aportarles. De hecho, como siempre me he aferrado a gente conflictiva, no sé por qué sería, pero ha sido así, o se han aferrado a mí. Creo que tengo muchas experiencias que les puedo aportar.

En el área de inglés, lo que he comentado antes, el tema de las historias para mí es fundamental y el de la expresividad; y bueno, no está bien decirlo, pero en las extraescolares que doy de inglés a niños de Infantil.

— *Está bien decirlo.*

— ¿Sí? Pues me dicen: "yo quiero apuntarme el año que viene otra vez a inglés, me gustan mucho tus clases de inglés". Y no estoy más que ofreciendo lo que a mí me han enseñado aquí en la carrera, porque yo fuera no he tenido otro tipo de enseñanza, especialmente en el área didáctica. Gracias a lo que yo he aprendido en didáctica he podido innovar y desarrollar, incluso en este curso esas herramientas. Entonces, he visto pronto el fruto.

— *¿Qué amistades tienes? ¿Por dónde te mueves?*

— Pues no tengo. En el círculo en el que me desarrollo no tengo amistades. La verdad que no salgo nada. Bueno, salgo con mi niña y con mi madre...

— *Vamos a hablar del futuro, ¿vale?*

— Pues en el futuro me veo más o menos igual.

— *No, ¿qué es lo que tú quieres del futuro? No cómo te ves. ¿Cómo quieres que sea?*

— Pues el futuro yo quiero que sea sobre todo ofrecer... Mi ideal tanto personal como profesional sería estar en un colegio con esa seguridad laboral. Personalmente, que mi hija vea, pues eso, que soy una persona como siempre he sido antes, muy activa, muy sociable. No me considero antisocial ahora, pero las circunstancias me han cerrado mucho. Me gustaría pues eso, me veo en el futuro exitosa.

— *Sí, con mucho éxito. Profesionalmente y personalmente. ¿Con amigos?*

— Con amigos pocos.

— *¿Te ves con amigos?*

— No me veo mucho con amigos, pero bueno, igual con pocos amigos pero seleccionados.

— *Vamos a hablar de qué has aprendido este curso y cuál ha sido tu modelo. Primero, ¿cuál ha sido tu modelo de profesor?*

— Mi modelo de profesor, para mí todos los que he tenido han sido estupendos. Todos para mí han sido muy buenos, pero he tenido dos profesores que admiro. La admiración viene fruto de haberles visto todo el año, cómo se han desarrollado las clases y cómo han..., no solamente a mí, sino cómo he observado que a los demás les ha implicado la asignatura. Son Alfonso y Miriam.

Para mí esas clases más han sido innovadoras, fuera un poco de lo convencional, del aferrarse a un libro, a unos apuntes. Para mí es fundamental esa didáctica que ellos me han enseñado a la hora de enfrentarme a una clase. Para mí son un modelo, porque me parece un rompemoldes y un llegar a los alumnos de una forma muy clara y muy directa. ¿Por qué? Porque enseñan lo que en la materia han tenido que enseñar y porque en las clases, cuando tú te das cuenta de que una clase realmente tú la has empapado, es cuando miras el reloj y ya ha acabado. No se hace larga para nada y realmente aprendes muchísimo.

En concreto, la asignatura de Didáctica para mí ha sido fundamental. Por eso venía a la Didáctica I sin tener que venir, porque para mí ha sido lo que realmente necesitaba aprender y lo que realmente a mí me ha servido, sin tener que examinarme en esa asignatura.

— *Los aspectos lingüísticos, hálame qué has aprendido de aspectos lingüísticos, comunicativos, culturales, gramaticales, todo lo relacionado con las habilidades. ¿Qué es lo que has aprendido?*

— Lo que he aprendido como habilidades sobre todo es a desarrollar efectivamente las destrezas y habilidades que hay que desarrollar en todos sus ámbitos en el área de lengua extranjera, que uno siempre tiene presente pero a veces se te escapa, porque tienes que dar un libro, porque tienes un temario y si no lo das los padres se te echan encima. En el colegio, igual. Los profesores

también. En un claustro tienes que ir a lo que todos hacen, como borreguitos. Y a mí lo que me ha enseñado, o sea, lo que me ha ayudado mucho es eso, a centrarme, aunque tenga que dar eso, porque no lo puedes obviar, pero a centrarme y a hacer actividades sobre todo orales, muy concretas y con actividades muy concretas que me han enseñado de una historia que venga en el libro o una que tú te traigas. Una historia, es decir, habilidades más concretas, sobre todo *listening* y *speaking*, sobre todo *speaking*.

— *Quizás tu carencia también.*

— Claro, ha sido un poquito...

— *Sería mejor siempre lo que le cuesta.*

— Claro, lo que más..., menos me han enseñado a lo mejor, porque bueno, pues yo vengo de una buena enseñanza gramatical en el instituto del inglés. Una buena profesora, también me llegó mucho, porque era muy insistente, era mucho de frases, frases, frases, no tanto libro, sino frases, frases, frases. Y bueno, es como antiguamente nos lo enseñaban y yo esa insistencia, esa profesora tan constante y tan machacona me ayudó mucho realmente a sacar un buen nivel del inglés.

Aparte de las notas tú sabes cuando tienes un buen inglés y cuando no lo tienes. Yo ahora me veo capacitada para hablar a alguien en inglés y no me da corte ni pereza. Me han obligado en clase a hablar en inglés y me han obligado a hacer trabajos en inglés.

— *Y a grabarte.*

— Y me han obligado a grabarme, un libro que yo pensé que no iba a servir, y realmente tengo que reconocer que me ha servido muchísimo, y que yo ahora mismo voy de camino al metro, porque no tengo coche y voy diciendo el discurso en inglés. Y digo: "pero bueno, ¿me estaré volviendo loca?". Pues sí. Y entonces esas estructuras, esa expresión uno la va teniendo y a la hora de que alguien te pregunte una calle o te pregunte algo no te da corte ninguno.

— *¿Le contarás cuentos a tu hija?*

— Sí.

— *¿Qué cuentos le contarías?*

— Pues a mi hija le contaré cuentos y le estoy contando ya cuentos. Ahora me los invento, porque, claro, como hay tanto texto pues me los invento. Le compro cuentos de estos que no son muy caros, la verdad, o me los invento, basándome en historias para animarla a que coma o a que comparta, porque me da miedo que no comparta, al ser una niña sola. Y bueno, la verdad es que ahora mismo le estoy contando cuentos inventados todos. Pero vamos, con imágenes de cuentos que no son *Caperucita*. Bueno, *Caperucita* también se la he contado. Pero, pues no sé, hay una hormiguita y se abre el desplegable que tiene relieve y digo: "oh, mira, los colores que tiene y tal". Y ya le voy introduciendo el inglés en algunos colores o en algunas frases. Peco ahora y creo que no hago bien en ponerle algún vídeo en internet de *Pocoyó* y de *Dora*. Está obsesionada con *Pocoyó* y con *Dora*, y entonces le meto ahí un poquito también el inglés. Le gusta mucho un capítulo de *Pocoyó* en el que él tiene un mando y entonces aprieta el *pink* y se vuelve el objeto *Pink*. Le iré quitando lo comercial.

— *Estás hablando mucho de las imágenes, sí.*

— Es verdad.

— *¿Qué importancia tienen las imágenes de lo que tú tenías?*

— Las imágenes creo que son muy importante a la hora de ilustrar un lenguaje que a lo mejor no entienden tanto o les cuesta más asociar o..., porque a lo mejor metas vocabulario que no te das cuenta de que un niño pequeño no puede entender. Creo que es importante el tema ilustrativo, porque igual a mí me ha impactado más la enseñanza del inglés en el aula con las *flash-cards* y con cuentos con muchos colores, que antes no había tantos. Y a lo mejor eso en el subconsciente a mí me ha afectado, o sea, me ha impactado y por eso lo estoy enseñando yo mucho así. Pero sí que veo que llama mucho la atención en el grupo de extraescolares de inglés. Les abres un libro en el que les abre la puerta y para decir *behind the clock* está un perrito o una *snake* y se vuelven locos. Entonces, creo que es muy importante aportarlo con imágenes.

— *¿Quieres decir algo más?*

— Pues sí, me gustaría finalizar esta entrevista agradeciendo a profesionales tan importantes en la educación como Miriam, Marta también mucho, y bueno, incluso Artemio aunque tenga su metodología, porque me han aportado muchísimo, tanto personal como profesional. Les tengo muy presentes a la hora de impartir una clase. Esa profesora un poquito alocada que entraba en clase con su collar, la verdad es que es una forma muy bonita que nos ha enseñado la comunicación del inglés

y le estoy agradecida todo lo que nos ha aportado, al esfuerzo que ha hecho porque ha vivido las clases, porque le faltaba siempre tiempo para impartirlas. Era tanta la densidad y cómo te involucraba, cómo te sacaba una sonrisa y realmente estabas aprendiendo, y sobre todo yo he visto que a mí me ha influenciado más, porque estaba dando clase y me estaba narrando los errores que yo estaba cometiendo. Gracias a eso he podido también despertar un poquito de esa rutina de mis clases.

Entonces, debo agradecer a esos profesionales que, como Miriam, he tenido. Estoy muy, muy motivada ahora al finalizar la carrera para enseñar el inglés, cosa que hay compañeros en clase que, bueno, es por sacar el título y punto. Yo estoy muy motivada y me gustaría trabajar de esto porque lo vivo, porque me gusta y porque creo que no es una cosa que te distancie, sino que te permite innovar y te permite constantemente descubrir, y si te equivocas no pasa nada, hay que buscar la solución. Y bueno, a partir de ahí, enseñar esta lengua que es tan importante, porque aparte de como lengua, como el idioma como tal, porque te lo pida el bilingüismo o la comunidad en la que estás, es porque el niño puede desarrollar a través del lenguaje expresiones, emociones, miedos, alegrías.

Todo esto el niño lo expresa y yo me he dado cuenta que gracias a las historias que uno cuenta el niño hace una expresión o empieza a hacer una pregunta. O un niño que estaba más cerrado en un grupo mirando a la clase se gira y le llama la atención y de repente le dice que está el muñeco encima de la caja o que el muñeco es de color tal. Hablo de cuentos contados en inglés y de cosas que te tardaría años en enseñarle. Preposiciones, colores, estructuras gramaticales, se las puedes enseñar a través de las historias contadas en inglés y ya no solamente, como digo, como idioma pero como esa parte del niño que le cuesta expresarse.

Gracias a eso por la exposición veo que el niño expresa, que el niño cuenta, que el niño habla y que el niño comunica y que se acerca a ti como adulto para... Se acerca, o sea, no tiene el miedo de la profesora, reconoce la autoridad de la profesora pero se acerca a ti, porque siente esa cercanía. Hay comunicación, porque nos hemos comunicado a través de una historia inventada pero que nos ha unido. Yo a ti te la cuento y tú la recibes y encima hablas y cuentas y comunicas y luego al finalizar la historia eres capaz de hacer un dibujo, de la familia que has contado en ese cuento, a su modo; los de tres añitos a su modo y los más mayores a su modo también.

— *Muchas gracias Marta.*

— A ti.

Hay una cosa que me gustaría destacar. Yo, como alumna y profesora, me he sentido agradecida de recibir las clases de didáctica porque lo veía como un regalo a mis carencias, para mi formación. Necesitas lo que has estado buscando muchas veces por internet. Dame esta actividad, dame una solución, una pregunta. Yo a las clases de didáctica venía agradecida, o sea, haciendo un esfuerzo inmenso, porque venía de una entrevista con un padre tal, no sé qué, y venía agradecida a las clases. Es decir, gracias por este regalo de darme estas herramientas, estas actividades, estas palabras. Tu manera de dar la clase para mí ha sido una enseñanza: cómo te dirigías a los alumnos, cómo hablabas y te expresabas, cómo parabas y mandabas callar, en vez de "te castigo". Una mirada. Yo qué sé, todo el conjunto de la clase en sí para mí ha sido un regalo, pues con estos ejemplos que he dicho, la forma de dirigirte a tus alumnos, la forma de dirigir la clase, la forma intensiva de cómo exponías la clase... Todo eso para mí ha sido el tener muy presente la programación, que tú luego la puedes cambiar, pero tenerla para mí ha sido fundamental, porque yo muchas veces he pecado de ir a una clase y decir: "buaah, me lo sé, ya sé lo que tengo que dar", y no programabas bien.

Hombre, no ha sido siempre ni ha sido la rutina, pero sí que es verdad que el sentirte un poquito más segura en dar inglés o dar lengua en contenidos no quiere decir que eso sea lo correcto. Tienes que programar, quincenalmente, anualmente, diariamente, ver lo que has dado el día anterior y cambiar al siguiente. Que, por ejemplo, yo veía que eso, Miriam, nos lo hacía a nosotros. Es decir, veía que ella tenía en su programación tal y de su programación había cambiado esto y lo otro y veía que hoy daba una cosa diferente, pero siempre lo situaba con el objetivo final, unía con el día anterior. Para mí eso ha sido fundamental también. Es decir, Marta a partir de ahora va a tener muy presente que la programación es fundamental. Y eso es una cosa que también me ha ayudado mucho.

9.4 ANEXO 4: NIVEL DE INGLÉS

9.4.1 CUESTIONARIOS DE NIVEL DE INGLÉS

quick placement test

Version 1

This test is divided into two parts:

Part One (Questions 1 – 40) – All students.

Part Two (Questions 41 – 60) – Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Time: 30 minutes

Part 1

Questions 1 – 5

- Where can you see these notices?
- For questions 1 to 5, mark **one** letter **A, B** or **C** on your Answer Sheet.

1

**Please leave your
room key at Reception.**

- A in a shop
- B in a hotel
- C in a taxi

2

**Foreign money
changed here**

- A in a library
- B in a bank
- C in a police station

3

**AFTERNOON SHOW
BEGINS AT 2PM**

- A outside a theatre
- B outside a supermarket
- C outside a restaurant

4

CLOSED FOR HOLIDAYS
Lessons start again on
the 8th January

- A at a travel agent's
- B at a music school
- C at a restaurant

5

Price per night:
£10 a tent
£5 a person

- A at a cinema
- B in a hotel
- C on a camp-site

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions 6 to 10, mark **one** letter A, B or C on your Answer Sheet.

Scotland

Scotland is the north part of the island of Great Britain. The Atlantic Ocean is on the west and the North Sea on the east. Some people (6) Scotland speak a different language called Gaelic. There are (7) five million people in Scotland, and Edinburgh is (8) most famous city.

Scotland has many mountains; the highest one is called 'Ben Nevis'. In the south of Scotland, there are a lot of sheep. A long time ago, there (9) many forests, but now there are only a (10)

Scotland is only a small country, but it is quite beautiful.

6 A on

B in

C at

7 A about

B between

C among

8 A his

B your

C its

9 A is

B were

C was

10 A few

B little

C lot

Questions 11 – 20

- In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.
- For questions 11 to 20, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

Alice Guy Blaché

Alice Guy Blaché was the first female film director. She first became involved in cinema whilst working for the Gaumont Film Company in the late 1890s. This was a period of great change in the cinema and Alice was the first to use many new inventions, (11) sound and colour.

In 1907 Alice (12) to New York where she started her own film company. She was (13) successful, but, when Hollywood became the centre of the film world, the best days of the independent New York film companies were (14) When Alice died in 1968, hardly anybody (15) her name.

- | | | | |
|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| 11 A bringing | B including | C containing | D supporting |
| 12 A moved | B ran | C entered | D transported |
| 13 A next | B once | C immediately | D recently |
| 14 A after | B down | C behind | D over |
| 15 A remembered | B realised | C reminded | D repeated |

UFOs – do they exist?

UFO is short for 'unidentified flying object'. UFOs are popularly known as flying saucers, (16) that is often the (17) they are reported to be. The (18) "flying saucers" were seen in 1947 by an American pilot, but experts who studied his claim decided it had been a trick of the light.

Even people experienced at watching the sky, (19) as pilots, report seeing UFOs. In 1978 a pilot reported a collection of UFOs off the coast of New Zealand. A television (20) went up with the pilot and filmed the UFOs. Scientists studying this phenomenon later discovered that in this case they were simply lights on boats out fishing.

- | | | | | |
|----|-------------|-------------|------------|-------------|
| 16 | A because | B therefore | C although | D so |
| 17 | A look | B shape | C size | D type |
| 18 | A last | B next | C first | D oldest |
| 19 | A like | B that | C so | D such |
| 20 | A cameraman | B director | C actor | D announcer |

Questions 21 – 40

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
- For questions 21 to 40, mark **one** letter **A, B, C** or **D** on your Answer Sheet.

- 21 The teacher encouraged her students to an English pen-friend.
A should write B write C wrote D to write
- 22 They spent a lot of time at the pictures in the museum.
A looking B for looking C to look D to looking
- 23 Shirley enjoys science lessons, but all her experiments seem to wrong.
A turn B come C end D go
- 24 from Michael, all the group arrived on time.
A Except B Other C Besides D Apart
- 25 She her neighbour's children for the broken window.
A accused B complained C blamed D denied
- 26 As I had missed the history lesson, my friend went the homework with me.
A by B after C over D on
- 27 Whether she's a good actress or not is a of opinion.
A matter B subject C point D case
- 28 The decorated roof of the ancient palace was up by four thin columns.
A built B carried C held D supported
- 29 Would it you if we came on Thursday?
A agree B suit C like D fit
- 30 This form be handed in until the end of the week.
A doesn't need B doesn't have C needn't D hasn't got

- 31 If you make a mistake when you are writing, just it out with your pen.

- A cross B clear C do D wipe
- 32 Although our opinions on many things , we're good friends.
A differ B oppose C disagree D divide
- 33 This product must be eaten two days of purchase.
A by B before C within D under
- 34 The newspaper report contained important information.
A many B another C an D a lot of
- 35 Have you considered to London?
A move B to move C to be moving D moving
- 36 It can be a good idea for people who lead an active life to increase their of vitamins.
A upturn B input C upkeep D intake
- 37 I thought there was a of jealousy in his reaction to my good fortune.
A piece B part C shadow D touch
- 38 Why didn't you that you were feeling ill?
A advise B mention C remark D tell
- 39 James was not sure exactly where his best interests
A stood B rested C lay D centred
- 40 He's still getting the shock of losing his job.
A across B by C over D through

Part 2

Do not start this part unless told to do so by your test supervisor.

Questions 41 – 50

- In this section you must choose the word or phrase which best fits each space in the texts.
- For questions 41 to 50, mark **one** letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

The tallest buildings - SKYSCRAPERS

Nowadays, skyscrapers can be found in most major cities of the world. A building which was many (41) high was first called a skyscraper in the United States at the end of the 19th century, and New York has perhaps the (42) skyscraper of them all, the Empire State Building. The (43) beneath the streets of New York is rock, (44) enough to take the heaviest load without sinking, and is therefore well-suited to bearing the (45) of tall buildings.

- | | | | |
|-----------------|-------------|--------------|--------------|
| 41 A stages | B steps | C storeys | D levels |
| 42 A first-rate | B top-class | C well-built | D best-known |
| 43 A dirt | B field | C ground | D soil |
| 44 A hard | B stiff | C forceful | D powerful |
| 45 A weight | B height | C size | D scale |

SCRABBLE

Scrabble is the world's most popular word game. For its origins, we have to go back to the 1930s in the USA, when Alfred Butts, an architect, found himself out of (46) He decided that there was a (47) for a board game based on words and (48) to design one. Eventually he made a (49) from it, in spite of the fact that his original (50) was only three cents a game.

- | | | | |
|--------------|------------|------------|-------------|
| 46 A earning | B work | C income | D job |
| 47 A market | B purchase | C commerce | D sale |
| 48 A took up | B set out | C made for | D got round |
| 49 A wealth | B fund | C cash | D fortune |
| 50 A receipt | B benefit | C profit | D allowance |

Questions 51 – 60

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
- For questions 51 to 60, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

- 51 Roger's manager to make him stay late if he hadn't finished the work.
A insisted B warned C threatened D announced
- 52 By the time he has finished his week's work, John has hardly energy left for the weekend.
A any B much C no D same
- 53 As the game to a close, disappointed spectators started to leave.
A led B neared C approached D drew
- 54 I don't remember the front door when I left home this morning.
A to lock B locking C locked D to have locked
- 55 I to other people borrowing my books: they always forget to return them.
A disagree B avoid C dislike D object
- 56 Andrew's attempts to get into the swimming team have not with much success.
A associated B concluded C joined D met
- 57 Although Harry had obviously read the newspaper article carefully, he didn't seem to have the main point.
A grasped B clutched C clasped D gripped
- 58 A lot of the views put forward in the documentary were open to
A enquiry B query C question D wonder
- 59 The new college for the needs of students with a variety of learning backgrounds.
A deals B supplies C furnishes D caters
- 60 I find the times of English meals very strange – I'm not used dinner at 6pm.
A to have B to having C having D have

9.4.2 RESULTADOS DE NIVEL DE INGLÉS

3ºA

Nº	APELLIDO 1	APELLIDO 2	NOMBRE	ANTES	DESPUÉS
1.	A.	T.	FERNANDO	28	33
2.	A.	H.	CAROLINA	36	39
3.	A.	G.	LAURA	27	33
4.	A.	B.	ANA MARÍA	30	31
5.	A.	D.	ARANTZAZU	24	26
6.	C.	de C.	BEGOÑA	24	30
7.	E.	G.	DIANA	27	38
8.	G.	R.	YOLANDA	24	14
9.	G.	R.-V.	RAFAEL	28	
10.	G.	C.	SILVIA	30	47
11.	G.	C.	MARTA	31	49
12.	G.	P.	ELENA	21	39
13.	G.	C.	ROSARIO	49	54
14.	G.	S.	INÉS	46	47
15.	H.	G.	MYRIAM	38	38
16.	L.	L.	BEATRIZ	22	23
17.	L.	D.	ALBERTO	37	39
18.	L.	B.	MARIA C.	42	
19.	L.	V.	MIRIAM	26	27
20.	M.	F.	ELENA	30	25
21.	M.	A.	SILVIA	43	
22.	M.	Z.	MÓNICA	27	32
23.	M.	L.	JAVIER	33	38
24.	M.-V.	D.	GERMÁN	27	
25.	N.	P.	FRANCISCO	26	33
26.	P.	M.	SOFIA	32	46
27.	P.	M.	RAQUEL	26	37
28.	R.	G.	ALICIA	36	42
29.	R.	M.	SANTIAGO	35	36
30.	R.	A.	ANA BELÉN	24	
31.	R.	Á.	ANA	38	
32.	R.	V.	ÁNGEL	40	42
33.	R.	D.	BELÉN	34	38
34.	S.	M.	LAURA	46	50
35.	Z.	S.	IRENE	24	27

3º B

Nº	APELLIDO 1	APELLIDO 2	NOMBRE	ANTES	DESPUÉS
1.	A.	M.	LAURA	23	25
2.	A.	H.	PABLO	36	41
3.	A.	G.	GRACIELA	23	29
4.	A.	C.	NATALIA	29	41
5.	B.	C.	ESTHER	23	29
6.	B.	V.	ANA	22	36
7.	B.	A.	JAVIER	24	31
8.	C.	R.	SERGIO	23	27
9.	C.	R.	MARÍA TERESA	22	36
10.	C.	R.	JORGE	24	32
11.	C.	M. F.	MARÍA	26	
12.	C.	P.	JESÚS	28	26
13.	C.	P.	DIEGO	21	39
14.	C.	G.	MARTA	36	41
15.	C.	P.	ROCÍO	33	34
16.	D.	G.	MARTA	30	25
17.	de la A.	P.	ELENA	24	27
18.	D.	J.	LAURA	26	28
19.	F.	D.	MANUEL	22	40
20.	G.	D.	MONTSERRAT	29	41
21.	G.	G.	MARÍA MERCEDES	32	34
22.	G.	H.	JORGE	26	34
23.	G.	F.	CRISTINA	21	28
24.	G.	M.	RAQUEL	23	30
25.	G.	L.	LAURA	34	37
26.	G.	A.	LORETO	32	32
27.	G.	L.	PATRICIA	22	27
28.	G.	M.	ANA	17	13
29.	G.	M.	LAURA	23	38
30.	G.	L.	LAURA	26	31
31.	G.	B.	MARÍA	22	
32.	H.	R.	ALBERTO	20	22
33.	H.	C.	ISABEL	21	31
34.	L.	de A.	LORENA	18	35
35.	M.	de F.	ROSALÍA	28	33
36.	M.	G.	SOLEDAD	37	45
37.	M.	P.	JULIA C.	25	29
38.	R.	V.	INÉS		32
39.	B.	A.	GERMÁN		36

40.	M.	P.	YOLANDA		27
41.	E.	R.	IRENE		28
42.	L.		ELENA		30

3º C

Nº	APELLIDO 1	APELLIDO 2	NOMBRE	ANTES	DESPUÉS
1.	C.	V.	MARÍA	31	36
2.	C.	R.	ROCÍO	27	31
3.	C.	B.	BERTA		27
4.	de N.	N.	MIRIAM	18	29
5.	F.	C.	Mª MERCEDES	20	28
6.	G.	S.	ROCÍO	20	38
7.	J.	M.	YOLANDA	22	43
8.	L.	L.	IGNACIO	28	30
9.	L.	G.	PATRICIA	27	30
10.	L.	O.	MARÍA CRUZ	33	40
11.	M.	de la F.	JESÚS	18	22
12.	M.	G.	IRENE	16	28
13.	M.	C.	BEATRIZ	25	32
14.	M.-M.	C.	LAURA	24	38
15.	M.	O.	SANTIAGO JAVIER	25	20
16.	M.	V.	SUSANA	27	38
17.	M.	T.	ELENA	26	31
18.	M.	T.	VIRGINIA	20	40
19.	P.	S.	CRISTINA		42
20.	P.	R.	ESTER	23	23
21.	P.	de la C.	ANA	30	30
22.	P.	E.	LETICIA	30	29
23.	P.	de A.	MARIA LUISA	24	32
24.	P.	I.	MARÍA	21	30
25.	P.	R.	SARA	30	28
26.	P.	C.	IGNACIO	29	28
27.	R.	G.	MARI CARMEN	22	28
28.	R.	F.	ESPERANZA	29	38
29.	R.	G.	JUAN MIGUEL	22	23
30.	R.	D.	ESTHER	25	30
31.	R.	R.	ANA MARÍA	22	25
32.	S.	de la F.	MARÍA	24	26
33.	S.	A.	NATALIA	18	31
34.	S.	R.	CRISTINA	18	41
35.	S.	B.	MARÍA	25	28

CAPÍTULO 9 ANEXOS-608-

36.	S.	E.	MARÍA MERCEDES	17	28
37.	S.	M.	SUSANA	22	29
38.	S.	S.	PATRICIA	26	34
39.	S.	G.	MªJOSE	25	39
40.	S.	G.	CRISTINA	26	31
41.	T.	T.	VERÓNICA	23	41
42.	T.	V. de R.	JUAN M.		43
43.	V.	G.	PABLO	34	40
44.	V.	M.	ROBERTO	19	29

9.5 ANEXO 5: DATOS DEL CONTEXTO DEL ESTUDIO



ESTADÍSTICA CURSO ACADÉMICO 2010/2011 CES DON BOSCO

DIPLOMATURA DE MAGISTERIO				
ESPECIALIDADES CURSO	TURNO MAÑANA	TURNO TARDE	TOTAL ESPECIALIDAD	TOTAL CURSO
	TERCER CURSO			
3ºEducación Infantil A	55		164	
3ºEducación Infantil B	53			
3ºEducación Infantil T		56		
3ºEducación Primaria	46		46	
3ºLengua Extranjera A		54	130	
3ºLengua Extranjera B		45		
3ºLengua Extranjera C		31		
3ºEducación Física A	90		156	
3ºEducación Física B	66			
3ºEducación Especial	45		45	
				541

ALUMNOS DE DIPLOMATURAS SIN DOCENCIA		
ESPECIALIDADES	ALUMNOS	TOTAL
1º y 2º Educación Infantil	57	
1º, 2º y 3º Educación Musical	2	
1º y 2º Educación Física	84	
1º, 2º y 3º Audición y Lenguaje	2	
1º y 2º Lengua Extranjera	60	
1º y 2º Educación Especial	15	
1º y 2º Educación Social	8	228

DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN SOCIAL		
EDUCACIÓN SOCIAL	TURNO TARDE	TOTAL ESPECIALIDAD
TERCER CURSO		
3º Educación Social	26	26

LICENCIATURA DE PSICOPEDAGOGÍA			
PSICOPEDAGOGÍA	TURNO MAÑANA	TURNO TARDE	TOTAL ESPECIALIDAD
	PRIMER CURSO		
1º Psicopedagogía	51	60	
	SEGUNDO CURSO		
2º Psicopedagogía	24	43	
			178

GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL			
PRIMERO	TURNO MAÑANA	TURNO TARDE	TOTAL ESPECIALIDAD
1º Grado Maestro Ed. Infantil A (Bilingüe)	40		
1º Grado Maestro Ed. Infantil B	50		
1º Grado Maestro Ed. Infantil C	47		
1º Grado Maestro Ed. Infantil D		14	
2º Grado Maestro Ed. Infantil A (Bilingüe)	34		
2º Grado Maestro Ed. Infantil B	49		
2º Grado Maestro Ed. Infantil C	48		
2º Grado Maestro Ed. Infantil D		29	
			311

GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA			
PRIMERO	TURNO MAÑANA	TURNO TARDE	TOTAL ESPECIALIDAD
1º Grado Maestro Ed. Primaria A (Bilingüe)	39		
1º Grado Maestro Ed. Primaria B	48		
1º Grado Maestro Ed. Primaria C	41		
1º Grado Maestro Ed. Primaria D		20	
2º Grado Maestro Ed. Primaria A (Bilingüe)	38		
2º Grado Maestro Ed. Primaria B	61		
2º Grado Maestro Ed. Primaria C	57		
2º Grado Maestro Ed. Primaria D		41	
			345

GRADO EN SOCIAL		
PRIMERO	TURNO MAÑANA	TOTAL ESPECIALIDAD
1º Grado en Ed. Social A	24	
2º Grado en Ed. Social A	20	44

ALUMNOS	TOTALES
TOTAL ALUMNOS DE GRADO	700
TOTAL ALUMNOS DIPLOMATURA MAGISTERIO Y EDUCACIÓN SOCIAL	567
ALUMNOS SIN DOCENCIA	228
TOTAL ALUMNOS LICENCIATURA	178
TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS EN EL CENTRO 1673	

TÍTULO PROPIO		
ALUMNADO DE 2º GRADO	14:00 – 16:00	
1º Curso A	Martes y Jueves	19
1º Curso B	Martes y Jueves	14
TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS EN EL TÍTULO PROPIO 33		

CURSOS DE INGLÉS		
	17:00 – 19:00	
Curso de Capacitación de Inglés (A)	Lunes y Miércoles	12
Curso de Capacitación de Inglés (B)	Martes y Jueves	8
TOTAL ALUMNOS MATRICULADOS EN CURSO DE CAPACITACIÓN EN INGLÉS 20		